



Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA

# **Desenvolvimento profissional do trabalhador social.**

**Contributo para um modelo de autoanálise reflexiva.**

**Relatório Profissional para a Obtenção do Grau de Mestre em Política Social**

**Orientador: Professor Doutor Fernando Humberto Santos Serra**

**Nádia Cristina Barrão Barreiros**

**Lisboa 2012**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Doutor Fernando Humberto Santos Serra devo um profundo agradecimento, na medida em que aceitou desde logo ser meu orientador. Ao longo de todo o processo sempre me deu apoio, disponibilidade, atenção e direção, foi o meu Norte e a minha Luz nos momentos em que me senti perdida. Estou-lhe tremendamente grata pela atenção que me dispensou e por ter acima de tudo acreditado na minha competência e capacidade para concretizar este trabalho. Simplesmente obrigada por tudo.

Na minha trajetória profissional eu sinto que todos os dias crescemos enquanto profissionais, tenho tido o privilégio de conhecer pessoas fantásticas, com as quais ao longo destes anos tenho privado, aprendido, intervencionado e mesmo me dado a conhecer, são a minha rede de apoio profissional, muitas vezes emocional, partilhamos sempre aprendizagens, angústias e vitórias, o meu bem-haja a todos os meus colegas de trabalho e chefias ao longo destes anos.

Agradeço às minhas amigas, que não vou nomear porque elas sabem quem são, pelo facto de simplesmente estarem ao meu lado nos momentos chave.

Agradeço e dedico este trabalho a quem me deu coragem e apoio para conseguir envolver-me neste projeto, nesta caminhada de reflexão, a minha família, a minha rede de apoio pessoal, mãe, pai, marido e filho a quem agradeço por fazerem parte da minha vida, pois só sou quem sou graças a eles.

# ÍNDICE GERAL

---

Índice de Tabelas.....	05
Índice de Figuras.....	06
Índice de Abreviaturas e Siglas .....	07
INTRODUÇÃO.....	08
PARTE I – ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DE UM MODELO DE AUTOANÁLISE DO TRABALHADOR SOCIAL REFLEXIVO .....	11
CAPÍTULO I – O TRABALHADOR SOCIAL NO ÂMBITO DO SER, DO SABER E DA AÇÃO.....	12
1. A intervenção social .....	13
2. A formação do trabalhador social .....	15
3. O futuro do trabalho social .....	18
CAPÍTULO II – DOS CONHECIMENTOS PRÁTICOS AO PROFISSIONAL REFLEXIVO.....	20
1. A investigação-ação .....	21
2. A prática reflexiva .....	22
CAPÍTULO III – ROTINAS E VICISSITUDES NA PRÁTICA PROFISSIONAL DO TRABALHADOR SOCIAL .....	24
1. Prática profissional do trabalhador social.....	25
2. Efeitos da intervenção social.....	30

CAPÍTULO IV – PROPOSTA DE UM MODELO DE AUTOANÁLISE PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO TRABALHADOR SOCIAL .....	32
1. O modelo de aquisição de competências de Stuart Dreyfus e Hubert Dreyfus .....	33
2. A planificação estratégica por cenários de Peter Schwartz .....	43
PARTE II – DEMONSTRAÇÃO NA PRIMEIRA PESSOA DA APLICABILIDADE DO MODELO DE AUTOANÁLISE DO TRABALHADOR SOCIAL REFLEXIVO .....	48
CAPÍTULO V – METODOLOGIA.....	49
1. Metodologia qualitativa .....	49
2. Momentos do relatório profissional .....	51
CAPÍTULO VI – PERCURSO PROFISSIONAL: UMA NOTA BIOGRÁFICA E UM BALANÇO CRÍTICO PESSOAL.....	54
1. Percurso profissional – uma nota biográfica.....	54
1.1 Licenciatura em política social .....	55
1.2 Procura do primeiro emprego .....	56
1.3 Casa abrigo para mulheres vítimas de violência doméstica .....	56
1.4 Comissão de Proteção de Crianças e Jovens .....	61
1.5 Centro de Acolhimento Temporário para menores em risco .....	65
1.6 Territórios Educativos de Intervenção Prioritária .....	68
1.7 Prática profissional diária .....	73

2. Percurso profissional – um balanço crítico pessoal.....	74
2.1 Um percurso profissional e o modelo de aquisição de competências dos irmãos Stuart e Hubert Dreyfus .....	74
2.2 A planificação estratégica por cenários de Peter Schwartz e o futuro profissional.....	77
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	83
BIBLIOGRAFIA .....	89
FILMOGRAFIA .....	103
ANEXOS	

# ÍNDICE DE TABELAS

---

Tabela 1 - Formas de intervenção	14
Tabela 2 - Cariz da intervenção	14
Tabela 3 - Mito e realidade	27
Tabela 4 - Conflitos e dilemas	30
Tabela 5 - Etapas de desenvolvimento de competências S. Dreyfus e H. Dreyfus (1980)	33
Tabela 6 - Modelo de Stuart Dreyfus e Hubert Dreyfus e postulados alternativos de Adolfo Peña	35
Tabela 7 - Modelo de aquisição de competências de Stuart Dreyfus e Hubert Dreyfus	36
Tabela 8 - Características do profissional iniciado	37
Tabela 9 - Características do profissional iniciado avançado	38
Tabela 10 - Características do profissional competente	39
Tabela 11 - Características do profissional proficiente	40
Tabela 12 - Características do profissional especialista	41
Tabela 13 - Principais distinções entre previsão e prospetiva	43
Tabela 14 - Pontos fortes e fracos da utilização de cenários	46
Tabela 15 - Momentos do relatório profissional	52
Tabela 16 - Trabalhador social 2003-2012	54
Tabela 17 - Trabalhador social 2003-2004	74
Tabela 18 - Trabalhador social 2005-2006	75
Tabela 19 - Trabalhador social 2007-2009	75
Tabela 20 - Trabalhador social 2010-2012	76
Tabela 21 - Evolução profissional 2003-2012	76
Tabela 22 - Percurso profissional	77
Tabela 23 - Evolução profissional 2003- Futuro	82

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1 - Compromissos éticos fundamentais do trabalhador social	29
Figura 2 - De iniciado a especialista segundo Felix Rauner	42
Figura 3 - Planificação por cenários de Peter Schwartz	47
Figura 4 - Cenários de futuro	82

# ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

---

AIESS - Associação Internacional de Escolas de Serviço Social  
APSS - Associação de Profissionais do Serviço Social  
ASE - Ação Social Escolar  
CAT - Centro de Acolhimento Temporário para menores em risco  
CDC - Convenção sobre os Direitos da Criança  
CEF - Cursos de Educação e Formação de jovens  
CIDM - Comissão para a Igualdade dos Direitos da Mulheres  
CIG - Comissão para a Igualdade de Género  
CNPCJR - Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco  
CNPV - Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado  
CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens  
CPP - Classificação Portuguesa das Profissões  
DGE – Direção-Geral da Educação  
EMAT – Equipa Multidisciplinar de Apoio ao Tribunal  
FCSH – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas  
FIAS - Federação Internacional de Assistentes Sociais  
GISP – Gabinete de Intervenção Social e Psicológica  
GNR- Guarda Nacional Republicana  
INE - Instituto Nacional de Estatística  
IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social  
ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas  
ISS - Instituto da Segurança Social, I.P.  
LPCJP - Lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo  
ONG - Organizações Não Governamentais  
PSP – Polícia de Segurança Pública  
SASW - *Saskatchewan Association of Social Workers*  
SIS – Serviço de Intervenção Social  
TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária  
UMDNJ - *University of Medicine and Dentistry, New Jersey*  
UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*  
UNL – Universidade Nova de Lisboa  
UTL - Universidade Técnica de Lisboa



# INTRODUÇÃO

---

O presente relatório profissional teve como ponto de partida uma forte motivação pessoal para investir na formação pós-graduada na área da política social, na medida em que sentimos necessidade de nos conhecermos melhor como profissional, reconstruindo a experiência adquirida, olhando criticamente o presente e projetando o que poderá ser o futuro provável.

O relatório profissional tem na sua génese a experiência profissional de nove anos em áreas diversificadas. Exercemos as funções de trabalhador social em Casa abrigo para mulheres vítimas de violência doméstica e respetivos filhos, num Centro de Acolhimento Temporário para crianças e jovens, simultaneamente trabalhámos numa Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e recentemente integrámos um agrupamento de escolas dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

O desenvolvimento profissional do trabalhador social é o principal objetivo do nosso trabalho. Na sequência da busca de uma problemática teórica que pudesse estar diretamente associada ao desenvolvimento profissional dos trabalhadores sociais não encontramos instrumentos de análise específicos a eles aplicados.

Entretanto colocámos algumas questões: Como poderemos proceder? Poderemos contribuir com alguns elementos para a construção de um modelo próprio, com base em propostas feitas noutros domínios profissionais? Quais os pressupostos em que nos baseamos para iniciar a conceção de um tal modelo?

As palavras-chave em torno das quais desenvolvemos este trabalho foram as seguintes: *profissão prática, competências práticas, desenvolvimento profissional e trabalhador social reflexivo*.

Tendo por princípio que a profissão de trabalhador social tem um carácter interventivo e prático (Passarinho, 2008). A intervenção social assume formas distintas (Núncio, 2010). O exercício da profissão requer um grau académico, implica uma carreira e as práticas não se traduzem facilmente em grelhas ou normas (Silva, 2004). Em termos de futuro para o trabalho social há um conjunto de desafios relacionados com a formação académica, as práticas e a reflexividade (Amaro, 2012).

Partindo da prática dos profissionais, prosseguimos na análise do desenvolvimento dos seus conhecimentos e da sua capacidade reflexiva, um caminho desde as primeiras investigações empíricas até ao profissional reflexivo. Um profissional e investigador é um ator reflexivo quando procura compreender-se a si próprio enquanto técnico e também quando procura melhorar as suas práticas, tornando-se um trabalhador mais consciente, responsável e com melhor desempenho (Oliveira, Serrazina, 2002).

No quadro do desempenho profissional do trabalhador social é muito difícil a separação clara dos campos de ação (Banks, Kirsten, 2008). Damos especial atenção às práticas profissionais, aos conflitos e dilemas dos trabalhadores sociais (Núncio, 2010).

Referimos posteriormente o modelo de aquisição de competências dos irmãos S. Dreyfus e H. Dreyfus (1980;1986) – pois o mesmo dá especial enfoque às competências adquiridas no decurso das práticas profissionais. Recorremos ainda à planificação estratégica por cenários de Peter Schwartz (1993), como forma de aferirmos sobre eventuais futuros profissionais projetados por contraste.

Propomos um modelo teórico de autoanálise do trabalhador social reflexivo, para o desenvolvimento profissional. A aplicabilidade na primeira pessoa levanta questões metodológicas tendo optado pela metodologia qualitativa, o nosso objetivo é particular e de desenvolvimento profissional do próprio investigador-ator (Botía, 2002). Na sequência apresentamos uma nota biográfica relativa ao percurso profissional e o balanço crítico pessoal.

O presente trabalho está organizado em duas partes, a parte I e a parte II. Que consubstanciam o desenvolvimento profissional do trabalhador social, contribuindo para um modelo de autoanálise reflexiva.

Na parte I integrámos os primeiros quatro capítulos de modo a apresentarmos os elementos para a construção teórica de um modelo de autoanálise do trabalhador social reflexivo. O capítulo I é dedicado intencionalmente ao trabalhador social, versa sobre o ser, o saber e a ação dos profissionais. O somatório dos diversos parâmetros resulta no trabalhador social sabedor do código de conduta, portador de conhecimentos teóricos e interventor social. Concluímos o primeiro capítulo com os desafios para o futuro do trabalho social que envolvem a reflexividade, o técnico e o meio institucional. O capítulo II é centrado no desenvolvimento profissional, uma caminhada dos conhecimentos práticos ao profissional

reflexivo. A relevância da prática profissional deve-se às suas potencialidades, pela prática são elaborados e controlados conhecimentos teóricos, assim como se desenvolvem competências. O capítulo III privilegia a prática profissional do trabalhador social, suas rotinas e vicissitudes. A intervenção do trabalhador social decorre em prol da sociedade, para a sociedade e com os elementos que compõem a sociedade, o retorno passa pelos efeitos da intervenção social, decorrentes da prática profissional. No capítulo IV propomos um modelo de autoanálise para o desenvolvimento profissional do trabalhador social, envolvendo o modelo de aquisição de competências dos irmãos S. Dreyfus e H. Dreyfus (1980;1986), com a planificação estratégica de cenários de Peter Schwartz (1993).

Na parte II completamos o nosso trabalho com os dois últimos capítulos, demonstramos na primeira pessoa a aplicabilidade do modelo de autoanálise do trabalhador social reflexivo. O capítulo V cinge-se à metodologia de investigação, a justificação da metodologia qualitativa e a apresentação dos momentos do relatório profissional, por período de tempo, finalidade e respetivas limitações. No capítulo VI observamos um percurso profissional, resultado da apresentação das diversas experiências profissionais, uma nota biográfica, e do balanço crítico pessoal, quanto às competências adquiridas no passado e presente e prospetiva do futuro profissional.

As partes I e II articuladas pretendem explicar de que forma o trabalhador social que pretenda o seu desenvolvimento profissional pode partir das suas práticas e torna-se reflexivo.

PARTE I  
ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO  
TEÓRICA DE UM MODELO DE  
AUTOANÁLISE DO TRABALHADOR  
SOCIAL REFLEXIVO

---

# CAPÍTULO I – O TRABALHADOR SOCIAL NO ÂMBITO DO SER, DO SABER E DA AÇÃO

---

*“Não se esperava que os assistentes sociais dominassem os fenómenos e processos sociais e participassem na produção de conhecimentos”*

(Martins in Passarinho, 2008: 24)

No atual capítulo, numa breve retrospectiva histórica ao trabalhador social não se reconhece a produção de um saber específico, mas sim a sua prática profissional, a intervenção social.

Desrumaux-Zagrodnicki (1998) salienta a dificuldade de reconhecimento do trabalhador social, devido à sua própria história (não terá nascido de uma ciência, mas sim de ideologias) e ao facto de ser uma profissão fundamentalmente prática (Passarinho, 2008:31). A profissão de trabalhador social, para Martins (1999), tinha por finalidade a prática e a intervenção na realidade social, não sendo considerada uma profissão produtora de conhecimentos (Passarinho, 2008: 24).

A prática organizada do trabalhador social tem lugar em finais do século XIX nos Estados Unidos e na Holanda, na primeira década do século XX em Inglaterra e Alemanha, nos anos 30 em França e Portugal (Silva, 2004: 575). O campo profissional do trabalho social está relacionado desde sempre com eventos ocorridos em cada país, daí as variações da respetiva profissionalização entre países (Pinto, 2012: 225).

Viscarret (2007) identifica a prática empírica, ora como investigação aplicada à intervenção, ora como investigação aplicada à sistematização e reflexão. Barros (1993) é da opinião que o trabalho social deve produzir conhecimento com base científica, métodos científicos e sistematização da prática, dá um enfoque científico sobre os problemas

práticos (Núncio, 2010: 103). Deste modo o serviço social socorre-se da investigação para a construção de conhecimento e planificação das intervenções, recorrer à teoria para compreender a realidade social e intervir na mesma, assim como, deduzir, relacionar e argumentar com base no pensamento sistémico e análise lógica (Núncio, 2010: 101).

### **1. A intervenção social**

A intervenção social sob a influência do funcionalismo, segundo Home (1999), tem um perfil assistencialista, em que a prática profissional visa a manutenção da ordem e do equilíbrio social, o visado pela intervenção é relegado para um plano secundário, a ênfase está no ajustamento das condutas às normas sociais (Núncio, 2010: 97). A intervenção social dominada pelo humanismo resulta numa prática profissional centrada no alvo da ação, procura a autorrealização do visado pela intervenção técnica, através de um projeto de vida no qual o sujeito alvo se reconhece (Núncio, 2010: 99).

No que respeita à intervenção social, numa abordagem conservadora (Amaro, 2012: 97), Mary Richmond em *o Diagnóstico Social* (1917) deu a conhecer um método de intervenção para o serviço social de casos, a etapa do estudo, a do diagnóstico e a do tratamento (Núncio, 2010: 117). O serviço social de grupos, segundo Viscarret (2007), compreende uma intervenção na vivência de grupo, promove o desenvolvimento dos indivíduos e do próprio grupo, de acordo com o interesse geral (Núncio, 2010: 121). O desenvolvimento comunitário, para Ander-Egg (1980), é uma forma de intervenção social para a participação ativa da população com vista à melhoria do seu quotidiano (Carmo, 2001: 4).

A prática da intervenção social, segundo Carmo (2007), deve ser enquadrada numa perspetiva abrangente, com a presença de diferentes elementos, o sistema cliente, o sistema interventor, a interação entre os dois sistemas e o ambiente envolvente (Núncio, 2010: 137).

A intervenção social pode ser direta, quando decorre da própria relação entre o trabalhador social e o cliente e integra um conjunto de ações que implicam contacto pessoal. Pelo contrário, por intervenção indireta entendem-se todas as ações praticadas pelo trabalhador social, sem a presença do cliente (Núncio, 2010: 140). Apresentação das formas de intervenção social na *Tabela 1*.

**Tabela 1 - Formas de intervenção**

<b>Intervenção Social Direta</b>	<b>Intervenção Social Indireta</b>
Contato pessoal entre trabalhador social e população alvo da intervenção	Trabalhador social atua sem a presença da população alvo da intervenção

A intervenção social assistencialista fornece recursos e serviços num processo que parte do exterior (do meio social) para o interior, procede-se ao alívio de necessidades, limitações, pressões ou fornecimento de recursos e serviços. Por outro lado, a intervenção social com vista à autonomia procura a realização pessoal da população alvo num processo que parte do interior (personalidade ou condições pessoais/familiares) para o exterior, o meio social (Núncio, 2010: 141). Apresentação do cariz da intervenção social na *Tabela 2*.

**Tabela 2 - Cariz da intervenção**

<b>Intervenção Social Assistencialista</b>	<b>Intervenção Social com Vista à Autonomia</b>
Parte do exterior para a população alvo	Parte da população alvo para o meio

A diversidade de fatores influenciadores da profissão de trabalhador social pode ser compreendida como ponto menos positivo, por impossibilitar uma delimitação da intervenção dos profissionais, incluindo dos saberes implícitos. Por outro lado, a mesma diversidade pode ser entendida como o ponto mais forte da profissão de trabalhador social, dada a capacidade de adaptabilidade e mudança (Pinto, 2012: 224).

A identidade profissional do trabalhador social não é de todo homogénea, não sendo *unívoca, unidirecional, com delimitações precisas e estática*. A identidade profissional do trabalhador social tem um conjunto de especificidades correntes, que fazem a distinção entre quem pertence a esse grupo profissional e quem não pertence, será *o conjunto de traços comuns que agregam, fecham, produzem sentimentos de pertença* (Amaro, 2012: 96).

A *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*, CPP/2010, em termos de estrutura insere os trabalhadores sociais no grupo dos Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas, no subgrupo dos Especialistas em assuntos jurídicos, sociais, artísticos e culturais, no grupo base/profissão designada por *Especialista do Trabalho Social* (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2011: 25,42).

As tarefas e funções do *Especialista do Trabalho Social* (assistente social, conselheiro familiar, matrimonial, para crianças e jovens e responsável de inserção) consistem em entrevistar com o intuito de avaliar e aferir relativamente a apoios necessários; analisar situações e apresentar alternativas para solucionar os problemas; organizar processos, com registos, relatórios e afins; acompanhar com vista ao desenvolvimento de competências do indivíduo; planear e implementar programas de intervenção; investigar e agir no âmbito da proteção de crianças, jovens e outras pessoas em risco; trabalhar com *infratores* na sua (re) integração e mudança de atitudes e comportamento; aconselhar responsáveis de entidades específicas; agir como advogado; desenvolver programas de prevenção e intervenção (INE, 2011: 179).

Os conhecimentos que organizam as práticas dos trabalhadores sociais formam um *puzzle* de saberes da psicologia, sociologia, economia, antropologia, do direito, identificado pelos trabalhadores sociais como a *área social*. O exercício da profissão requer um grau académico e implica uma carreira mas, apesar dos esforços de *tecnicização* da profissão, as práticas não se traduzem facilmente em grelhas ou normas (Silva, 2004: 576,582).

## **2. A formação do trabalhador social**

A formação do trabalhador social integra conceitos e saberes de diversas disciplinas, consequentemente é elaborado um referencial teórico e metodológico próprio. A psicologia contribui com os conhecimentos teóricos para o saber fazer do trabalhador social, com as técnicas relacionais para o saber ser do profissional e com as atitudes do técnico contribui para o saber estar (Núncio, 2010: 88-89). A formação de trabalhadores sociais desenvolve uma consciência de intervenção e mobilização para a ação (Núncio, 2010: 15).

Aquando da formação académica, os trabalhadores sociais conhecem a existência de um código de conduta, tendo por base alguns princípios fundamentais, nomeadamente, a atuação do profissional e o seu comportamento, a responsabilidade do trabalhador social



perante os utentes, os colegas, a entidade patronal, a profissão e a sociedade (Anexo 1 – Profissionais de serviço social – código de conduta).

No que concerne à atuação do trabalhador social e o seu comportamento deverá denotar-se: a conformidade nas suas atuações, a competência no exercício de funções, a obrigação de prestação de serviço, a integridade e o respeito pelas normas académicas e institucionais. Relativamente à responsabilidade do profissional para com os utentes deve primar o interesse dos utentes, direitos e prerrogativas dos mesmos, a privacidade e a confidencialidade da informação, assim como encargos ponderados para os utentes. No que respeita à responsabilidade do trabalhador social perante os colegas, refira-se o respeito, a lealdade e a correção, bem como o profissionalismo aquando do desenvolvimento de intervenções junto de utentes e colegas. Quanto à responsabilidade do técnico em relação à entidade patronal, importa o mesmo seguir as instruções das entidades empregadoras. Em relação à responsabilidade do trabalhador social face à profissão de assistente social o técnico terá por objetivo manter a integridade da profissão, servir a todos e melhorar os conhecimentos profissionais. Finalmente, a responsabilidade ética do trabalhador social perante a sociedade visará promover o bem-estar geral.

Pelo que, a formação dos trabalhadores sociais assenta em domínios, como o domínio do saber, ou seja a transmissão de conhecimentos teóricos, o domínio do saber fazer, sendo a possibilidade de adquirir competências técnicas, bem como o domínio do saber ser, que corresponde à transmissão de valores e princípios éticos e deontológicos pelos quais se rege a intervenção social (Núncio, 2010: 17).

As organizações nacionais membros da *Federação Internacional de Assistentes Sociais*, FIAS, e da *Associação Internacional de Escolas de Serviço Social*, AIESS, são responsáveis por desenvolver e atualizar regularmente os seus códigos de ética ou linhas de orientação, para que estejam em consenso com a declaração da FIAS/AIESS. É, também, da responsabilidade das organizações nacionais informar os profissionais e as escolas de serviço social sobre estes códigos ou linhas orientadoras, uma vez que os trabalhadores sociais devem agir de acordo com o código de ética e linhas orientadoras vigentes no seu país. Os códigos incluem uma orientação ética mais pormenorizada da prática profissional específica de cada contexto nacional (Associação de Profissionais do Serviço Social [APSS], 2012).

As linhas orientadoras gerais a aplicarem na conduta profissional, de acordo com a *Associação de Profissionais do Serviço Social*, são:

- Desenvolver aptidões e competências exigidas à prática da profissão;
- Não permitir a utilização das suas competências para fins desumanos;
- Agir com integridade, solidariedade, empatia e cuidado com aqueles que utilizam os seus serviços;
- Não subordinar as necessidades ou interesses das pessoas que utilizam os seus serviços às suas próprias necessidades ou interesses;
- Assegurar a sua competência para prover serviços adequados;
- Manter a confidencialidade em relação à informação sobre as pessoas que utilizam os seus serviços;
- Consciencializar-se que são responsáveis pelos seus atos;
- Colaborar com as escolas de Serviço Social;
- Promover e participar em debates éticos com os seus colegas e empregadores, de modo a tomarem decisões eticamente informadas;
- Fundamentar as suas decisões;
- Empenhar-se em criar condições para pôr em prática os princípios desta declaração e os seus códigos nacionais junto das entidades empregadoras para que os mesmos sejam discutidos, avaliados e reconhecidos.

(APSS, 2012)

### 3. O futuro do trabalho social

O trabalhador social no presente está marcado por uma *insegurança* vivida no interior da profissão, que resulta numa relação ainda não totalmente resolvida com o seu passado, o facto de ter nascido para responder a uma necessidade mais política e por resolver relativamente ao futuro (Mouro, 2009: 118,338). A compreensão do presente social, um processo de *reconfiguração cultural, simbólica e identitária*, serve para que o trabalhador social conduza a sua modernização tendo em vista o futuro (Mouro, 2009: 343-344). O trabalho social pode ser entendido de forma mobilizadora, os trabalhadores sociais são procurados para empregos de intervenção social; demonstram capacidade de adaptação; o trabalho social continua a ser uma área de trabalho atrativa; o trabalho social tem constantes, que são as ações concretas. No futuro, as ações concretas do presente podem constituir uma base de referência (Chopart, 2003: 275).

Identificam-se nove desafios relativamente ao trabalho social relacionados com reflexividade, singularidade dos destinatários, necessidades de segurança, intervenção com vista à prevenção, o empreendedorismo da profissão, a humanização, multidisciplinaridade, instabilidade geral e também com o modelo formativo (Amaro, 2012: 249-255).

O desafio da reflexividade e reprocessamento é a necessidade de aprofundar a capacidade reflexiva e de entendimento do mundo (Amaro, 2012: 249). O desafio da relação singularidade / atomismo social é o reconhecimento da singularidade e das particularidades do alvo da intervenção social, que se relacionam com o global (Amaro, 2012: 250-251). O desafio da resposta às necessidades de segurança refere-se ao facto de o trabalhador social, também inseguro (a nível laboral, financeiro, proteção social ou outros), diariamente securizar o destinatário da sua intervenção (Amaro, 2012: 251). O desafio da prevenção e das práticas proativas é a intervenção do trabalhador social na prevenção de problemas e do mesmo necessitar de desenvolver competências de análise prospetiva (Amaro, 2012: 251). No desafio do empreendedorismo ao trabalhador social pede-se que assuma o risco do seu destino, individualmente, e que seja competente para encontrar segmentos de desenvolvimento a nível do mercado de trabalho (Amaro, 2012: 252). O desafio da humanização é continuar a humanizar os serviços, as relações e a vida, mesmo em ambiente pouco favorável, sempre centrado a intervenção no(s) destinatário(s) (Amaro, 2012: 252-253). No desafio da multidisciplinariedade o trabalho social compreenderá e

revelará a sua especificidade e área de competência própria, de forma estar aberto à intervenção multidisciplinar, sem estratégias defensivas relativamente à rede de parceria (Amaro, 2012: 253-254). O desafio da instabilidade dos atores e da intervenção territorial relaciona-se com uma complexidade e vulnerabilidades crescentes da população alvo da intervenção, pretendem-se prazos curtos de atuação havendo rotatividade dos profissionais (Amaro, 2012: 254). O desafio do modelo formativo prende-se com os inúmeros cursos de formação em serviço social, que vigoram em diferentes universidades, sendo que as formações ministradas correm o perigo de serem muito tecnicistas e pouco reflexivas, a nível teórico e ético (Amaro, 2012: 255).

## CAPÍTULO II – DOS CONHECIMENTOS PRÁTICOS AO PROFISSIONAL REFLEXIVO

---

*“A reflexão pode abrir novas possibilidades para a ação e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz.”*

(Oliveira, Serrazina, 2002: 39)

Neste capítulo consideramos que o trabalho social está diretamente relacionado com a prática profissional do trabalhador social, a intervenção social, desde o seu passado até à atualidade, pelo que se pode objetivar o futuro com base nas ações concretas dos profissionais.

A Escola de Chicago, no início do século XX, elaborou estudos científicos de investigação social, com base em estudos de caso e investigações de cariz biográfico-narrativo (Botía, 2002: 559). De entre os contributos da Escola de Chicago destacam-se os estudos dos problemas sociais, elaborados tendo em consideração a investigação empírica, dos quais resultaram monografias como a de Anderson denominada *The Hobo* (1923), tendo o autor integrado na investigação a própria experiência familiar e pessoal ao investigar os sem-abrigo, muitos dos quais emigrantes sazonais (Núncio, 2010: 94-95).

O objeto e função da teoria passam pelo confronto com a realidade, sendo comprovada ou infirmada, produzindo conhecimento, a teoria pode entender-se como um meio e não um fim (Guerra, 2010: 45). Consequentemente, através da prática elaboram-se e são controlados conhecimentos teóricos (Guerra, 2010: 70).

A prática de Bertaux (1976) remete-nos para momentos determinados, integrados nas práticas ao longo de toda a vida, *o termo prática remete para certos momentos no longo processo prático que é a vida de um ser humano* (Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut, 1995: 159). Reckwitz (2002) faz a distinção entre prática e práticas (em alemão entre *praxis* e *praktiken*). A prática ou *praxis* corresponderá à ação humana, enquanto uma prática ou *praktik* é entendida como um comportamento rotineiro que consistirá em diversos elementos interconectados uns com os outros (Reckwitz, 2002: 249)<sup>1</sup>. Para Marx a *praxis* é a *atividade prática humana socialmente organizada e historicamente desenvolvida*, assim como, *a interação entre teoria e prática e entre o homem e a sua atividade* (Marx in Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut, 1995: 158).

Relativamente aos conhecimentos, o conhecimento prático permite o desenvolvimento de *skills*, o conhecimento experiencial constrói-se no encontro com as pessoas, as coisas e o mundo, que será necessário ao desenvolvimento pessoal (Rodrigues, Pereira, Ferreira, 2006: 62). Os conceitos práticos, para além de regularem cada ação de trabalho, sustentam a comunicação dentro e entre as comunidades práticas (Rauner, 2007: 68).

Deste modo, através da ação e interação com as práticas são constituídos os conhecimentos, a racionalidade e a mente, assim como a vida social é organizada, reproduzida e mesmo transformada (Schatzki, Cetina, Savigny, 2005: 2).

### **1. A investigação-ação**

A investigação-ação procura abranger um conjunto de experiências práticas, de vários autores e distintas entre si, mas com o objetivo de conhecer a realidade para a transformar. Mais do que transmitir conhecimentos da realidade, a investigação-ação visa propor alternativas de ação (Guerra, 2010: 43,70). Neste sentido, a investigação-ação procura o avanço do conhecimento científico da *praxis*, pois no processo de investigação o controlo será relativo ao real prático e não do real experimental, pretendendo a elaboração de um percurso *praxiológico* (Guerra, 2010: 70).

---

<sup>1</sup> Tradução livre dos textos por parte da própria, em relação a este e restantes autores estrangeiros referidos no presente relatório profissional, pelo que não invalida a consulta do original.

Relativamente às especificidades da investigação-ação, as metodologias possibilitam a produção de conhecimento sobre a realidade, a inovação pela especificidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e a formação de competências dos interventores (Guerra, 2010: 52). Realça-se a avaliação dos processos de intervenção, em virtude dos resultados da ação e respetiva adequabilidade das teorias interpretativas (Guerra, 2010: 63).

A investigação-ação incide na ação, porém as finalidades da investigação e da ação estabelecem uma tripla tipologia, a investigação para a ação, a investigação na ação e investigação pós ação (Guerra, 2010: 72).

Atlan (1986) menciona a utilização da ciência em serviço do homem e da sociedade, apenas partindo de uma conceção de homem e sociedade (Guerra, 2010: 48). O fim da investigação sociológica é o alargamento do conhecimento com vista ao entendimento dos comportamentos, o reconhecimento da ciência e conceitos de uma investigação também como um produto. Para entender a investigação – ação há que compreender o todo, as interações das partes e cada parte na sua própria identidade (Guerra, 2010: 73-75).

## **2. A prática reflexiva**

O movimento das práticas reflexivas centra-se no conceito de reflexão, entre outros autores, salientamos o *pensamento reflexivo* de Dewey (1910, 1933, 1938) e *praticantes reflexivos de Schön* (1983, 1987) (Oliveira, Serrazina, 2002: 30-31).

O pensamento reflexivo de Dewey (1989) preconiza uma apreciação ativa, obstinada e simultaneamente zelosa das formas de conhecimento, tendo em consideração os fundamentos e conclusões de cada uma (Vasconcellos, 2000). O praticante reflexivo de Schön (1985) sugere que os profissionais desenvolvam a capacidade de refletir em ação (Shaferr, 2005: 2). Referimos os contributos de Schon (1983) ao nível da *reflexão na prática* e *reflexão sobre a prática* no desenvolvimento do conhecimento e da mestria (Rodrigues, Pereira, Ferreira, 2006: 20-21).

Identificamos algumas teorias, nomeadamente, o modelo de aprendizagem experiencial, de Kolb (1984), em que a experiência se converte em conceitos os quais por sua vez servem de orientação para novas experiências, bem como Vassilef (1997) que refere o sentido de projeção futura e a transformação da relação com o mundo (Rodrigues, Pereira, Ferreira, 2006: 20-21).

Zeichner e Liston (1987) estabelecem três níveis diferentes de reflexão sobre a realidade, num primeiro nível a técnica, ou seja a análise das ações explícitas, num segundo nível a prática, o que corresponde à reflexão sobre o que foi executado e ao planeamento do que se vai fazer com caráter didático, e num terceiro nível a crítica, temos então o nível das considerações éticas (Vasconcellos, 2000). Num estudo empírico realizado na Noruega com professores do ensino secundário, Handal e Lauvas (1987), o conceito de prática reflexiva terá sido dividido em três níveis hierárquicos: o P1, ao nível da ação, o P2, as razões para agir, e o P3, questões morais e éticas que justificam a ação. Neste estudo concluíram que os professores noruegueses planeavam ao nível da ação (P1), mas raramente se referiam explicitamente às razões para isso (P2) ou qual a justificação ou base moral e ética das suas ações (P3) (Oliveira, Serrazina, 2002: 37-38).

O conceito de prática reflexiva é um modo possível de interrogação relativamente às próprias práticas. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas. A expressão *prática reflexiva* aparece associada à investigação sobre as práticas, com vista ao seu desenvolvimento (Oliveira, Serrazina, 2002: 29). Porém, a tendência para se dizer que qualquer pensamento sobre a prática é reflexivo é um problema, pois assumir essa ideia pode diminuir a importância da prática reflexiva e cessar a discussão em torno das características e dos princípios subjacentes ao processo reflexivo (Oliveira, Serrazina, 2002: 30).

Um profissional e investigador é um ator reflexivo, quando procura compreender-se a si próprio enquanto profissional e também quando procura melhorar as suas práticas, tornando-se um técnico mais consciente, responsável e com melhor desempenho (Oliveira, Serrazina, 2002: 34,37).



## CAPÍTULO III – ROTINAS E VICISSITUDES NA PRÁTICA PROFISSIONAL DO TRABALHADOR SOCIAL

---

*“A abertura à alteridade que o profissional de trabalho social terá de assumir na sua plenitude chama-se solicitude, que é, antes de tudo, a procura do outro onde quer que ele esteja, até mesmo em mim”*

(Banks, Nohr, 2008: 29)

No presente capítulo partimos do ponto em que a história nos ensinou que a investigação sobre as práticas profissionais possibilita avanços do conhecimento científico e melhorias no desempenho dos profissionais.

O trabalhador social promove a mudança social, a resolução de problemas e capacitação das pessoas orientado pelos princípios da justiça social e dos direitos humanos. O profissional centra a sua intervenção na relação entre as pessoas e o meio ambiente, parte de teorias do comportamento humano e dos sistemas sociais (as mais frequentemente aplicadas), orienta a análise de situações complexas e procura então a transformação em diferentes níveis, individual, organizacional, social e cultural (Guadalupe, 2009: 11,15). As formas de intervenção, as compatibilidades, são múltiplas, tão variadas quanto as problematizações possíveis (Guadalupe, 2009: 42).

## 1. A prática profissional do trabalhador social

Na sua prática profissional, o trabalhador social, respeita o direito à autodeterminação (respeita e promove o direito à liberdade de escolha e tomada de decisão independentemente dos seus valores e opções de vida, desde que não ameacem os direitos e interesses legítimos de terceiros), promove o direito à participação (promove o envolvimento e a participação em pleno, das pessoas, utilizando os seus serviços de modo a capacitá-las para o reforço de todos os aspetos de decisão e ações que afetem as suas vidas), trata cada pessoa como um todo (considera a totalidade da pessoa, a família, a comunidade, o meio social e natural, ou seja, identificar todos os aspetos da sua vida), identifica e desenvolve competências (focaliza-se nas competências de todos os indivíduos, grupos e comunidades e, dessa forma, promover o *empowerment*) (APSS, 2012). O *empowerment* traduz-se num processo de interação que se estabelece entre os trabalhadores sociais e os utilizadores dos seus serviços, tendo como objetivo o desenvolvimento das capacidades individuais do público-alvo da intervenção, para que os mesmos exerçam a autodeterminação. A autonomia do público-alvo da intervenção, ou ator social, resulta da consciência crítica, que conduz à construção de posicionamentos sociais que anulam atitudes passivas ou conformistas (Mouro, 2009: 353). Constatamos que os profissionais devem ter a responsabilidade de promover a justiça social em relação a toda a sociedade e às pessoas com quem trabalham (APSS, 2012).

O técnico deve na sua prática profissional introduzir a diferença que fará a diferença, não procurar a boa solução, mas sim a solução que faça sentido para determinada situação, pela qual passam determinadas pessoas. O trabalhador social não substitui o público-alvo da intervenção na tomada de decisões ou dá uma resposta estandardizada ou burocrática. (Guadalupe, 2009: 39-41). O profissional e o ator social, alvo do acompanhamento, (co) constroem a resposta, o que implica um processo em conjunto. Uma vez que o profissional não tem uma *varinha de condão*, o trabalhador social não se limita a afetar recursos, mas sim a proporcionar aos visados pela intervenção, atores com competências próprias, um encontro entre diferentes recursos, potenciando competências com vista à mudança, assumida pelo destinatário da intervenção (Guadalupe, 2009: 39-41).

Os trabalhadores sociais apoiam diversas situações, são necessários para indivíduos, famílias e comunidades em diversos momentos da sua vida. Nas palavras de Lynch e Vernon (2001) um trabalhador social é necessário quando menores são deixados sozinhos em casa, são vítimas de *bullying*, quando não gostam da forma como o vizinho lhes toca, quando se envolvem em brigas na escola, quando têm maus resultados escolares, quando não se adaptam, quando querem desistir da escola, quando não queriam engravidar, quando não encontram quem os entenda, quando a família pressiona para casar, quando há dificuldades financeiras, são negligenciados pelos pais, quando a comunidade tem um problema de *gang*, em situações de regulação das responsabilidades parentais, quando o bairro precisa de um centro comunitário, quando se apoiam refugiados, quando se toma conta de idosos e crianças, quando se precisa de uma casa ou mesmo na procura ativa de emprego (Ritter, Vakalahi, Kiernman-Stern, 2009: 18).

O trabalhador social diariamente, num mundo que se prevê líquido e fragmentando segundo Zygmunt Bauman (2000), procura junto das pessoas intervencionadas inserir, integrar, acompanhar, orientar, prevenir, remediar, criar, restaurar e afins (Banks, Nohr, 2008: 26). A profissão de trabalhador social é uma profissão dinâmica, com um historial de múltiplas influências e que continua a ter grande importância a diferentes níveis, individuais, familiares e comunitários, em termos nacionais e globais. O trabalhador social dedica-se a quem é muitas vezes esquecido ou invisível à generalidade das pessoas, visa também a justiça social, pelo que se pode considerar uma profissão honrosa (Ritter, Vakalahi, Kiernman-Stern, 2009: 11).

A maioria das pessoas tem uma conceção abstrata em relação ao que faz um trabalhador social e quais os tipos de trabalho associados. Existem também mitos relacionados com a profissão (Ritter, Vakalahi, Kiernman-Stern, 2009: 4). Neste sentido, a relação entre mitos e a realidade dos profissionais trabalhadores sociais é apresentada na *Tabela 3*.

Nas últimas décadas do século XX os trabalhadores sociais exercem a sua atividade em locais diferentes do estado, como Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), Organizações Não Governamentais (ONG), entre outros (Núncio, 2010: 17).

**Tabela 3 - Mito e realidade**

Mito	Realidade
A maioria dos trabalhadores sociais são funcionários do Estado	A maioria dos trabalhadores sociais trabalha no setor privado
Todos os trabalhadores sociais têm trabalhos stressantes	Os níveis de stress variam consoante a área de trabalho. Independentemente, há que saber evitar o <i>burnout</i>
Os trabalhadores sociais condicionam os seus utentes por resolverem os problemas por eles	Os trabalhadores sociais proporcionam aos seus utentes competências e recursos para que consigam eles resolver os seus próprios problemas
Ser trabalhador social é fácil	Apesar de os trabalhadores sociais serem indivíduos empáticos, eles também precisam de ser inteligentes e ter pensamento crítico de modo a apreender pesquisas, políticas e diversas teorias que guiam a prática do trabalho social
Todos os trabalhadores sociais são mal pagos	É verdade que muitos trabalhadores sociais são mal pagos, mas consoante as responsabilidades que exercem os salários são aumentados

(Ritter, Vakalahi, Kiernman-Stern, 2009: 4-5)

Goleman (1995) é da opinião que as competências pessoais de autoconsciência, autorregulação e automotivação são apresentadas como condição para o desenvolvimento de competências sociais e profissionais (Rodrigues, Pereira, Ferreira, 2006: 20-21).

As competências do trabalhador social são expressas numa linguagem metafórica, ou também por imagens (Anexo 2 – O trabalhador social faz a diferença), como por exemplo:

- *O trabalhador social faz a **ponte*** (Silva, 2004: 582);
- *O trabalhador social serve de **ponte** entre...* (Ritter, Vakalahi, Kiernman-Stern, 2009: 58);
- *O trabalhador social faz a **diferença*** (Saskatchewan Association of Social Workers [SASW], 2009).

O trabalhador social é um administrador de recursos, ao transformar as políticas sociais em serviços sociais para a população. A administração de serviços sociais implica planeamento, organização e coordenação (Núncio, 2010: 144). A missão do trabalhador social passa pela utilização do maquinismo social, dos recursos técnicos e sociais, mas acima de tudo ser uma alma que humaniza a rodagem do mecanismo (Caria, Pereira, Filipe, Loureiro, Silva, 2005: 245).

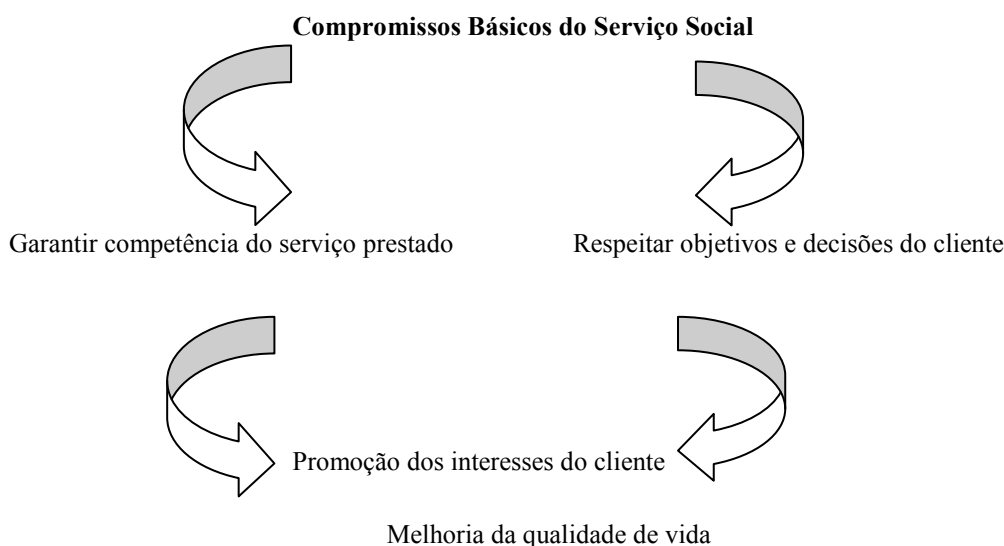
O trabalho social deve basear-se no respeito pelo valor da dignidade inerente a todas as pessoas e pelos direitos que daí advêm, pelo que no seu desempenho os trabalhadores sociais devem promover e defender a integridade e o bem-estar físico, psicológico, emocional e espiritual de cada pessoa (APSS, 2012). O respeito pela dignidade e liberdade da pessoa humana, bem como de todos os valores civilizacionais, que estão incluídos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e que atravessam os valores da profissão que tem o trabalhador social (Guadalupe, 2009: 39-41).

Os trabalhadores sociais têm a obrigação de contestar a discriminação negativa (rejeitar a discriminação negativa, com base em características como aptidão, idade, cultura, género, estado civil, estatuto socioeconómico, opiniões políticas, cor da pele, raça ou outras características físicas, orientação sexual ou crenças espirituais), assim como, reconhecer a diversidade (reconhecer e respeitar a diversidade étnica e cultural das sociedades onde exercem a sua prática, tendo em conta as diferenças individuais, familiares, grupais e comunitárias), distribuir os recursos equitativamente (assegurar que os recursos disponíveis são distribuídos de um modo justo de acordo com as necessidades de cada um), desafiar práticas e políticas injustas (dever de chamar a atenção aos seus empregadores, governantes, políticos e público em geral, para as situações nas quais os recursos ou a sua distribuição são inadequados, assim como para as políticas e as práticas opressivas, injustas e dolosas). Mais, os trabalhadores sociais devem agir em prol da solidariedade (obrigação de questionar as condições sociais que levam à exclusão social, estigmatização ou submissão, e trabalhar para uma sociedade inclusiva) (APSS, 2012).

O trabalhador social promove a mudança social, a resolução de problemas nas relações humanas e o reforço da emancipação das pessoas para promoção do bem-estar. Ao utilizar teorias do comportamento humano e dos sistemas sociais, o trabalhador social intervém nas situações em que as pessoas interagem com o seu meio. Os princípios dos direitos humanos e da justiça social são fundamentais para a prática do trabalho social (APSS,

2012). O ideal de serviço e de orientação para o outro estão na génese da profissão de assistente social. Pelo que, do ponto de vista dos trabalhadores sociais, as qualidades inerentes ao desempenho da função são necessariamente capacidades do domínio cognitivo, de análise, para além das capacidades de carácter afetivo, de ajuda, empatia, de adaptação, tolerância e respeito (Silva, 2004: 579). Por isso o trabalhador social contextualiza, não generaliza, ou estereotipa, não se substitui ao alvo da intervenção ou o julga, o técnico atende à singularidade, potencia, autonomiza, emancipa... são conceitos, atitudes e valores que encontram pontos de toque e se reforçam mutuamente (Guadalupe, 2009: 42). Relativamente à ética do trabalho social, consulte-se a *Figura 1*, tem que por um lado assegurar *a competência do serviço prestado*, e por outro lado assegurar *os objetivos e decisões do (s) cliente (s), com vista à prossecução dos interesses desse (s) cliente (s) e à melhoria das suas condições de existência* (Núncio, 2010: 149).

**Figura 1 - Compromissos éticos fundamentais do trabalhador social**



(Núncio, 2010: 149)

Diariamente, o trabalhador social, intervém junto de diversas pessoas, daí a importância do tratamento correto, sem favoritismos ou preferências pessoais, favorecendo o estabelecimento de uma relação de confiança entre a população visada pela intervenção e o profissional (Banks, Nohr, 2008: 13). A intervenção social assenta no afeto e respeito, que não podem ser ensinados, e também na vontade de agir, que resulta na denominada *vocação*, essencial numa área profissional que pressupõe atos de relação e apoio (Núncio, 2010: 17). As qualidades indispensáveis a um trabalhador social são a empatia e a capacidade de perceber a importância moral da situação (Banks, Nohr, 2008: 14).

## 2. Efeitos da intervenção social

O trabalhador social pode não dominar inteiramente os resultados da sua ação, porque os *efeitos de composição* que resultam da tomada de uma decisão podem ser benéficos ou negativos, consequência da complexidade dos contextos (Guerra, 2010: 24). Termos como a descrença, falta de confiança geram atitudes de apatia e estão presentes na intervenção social (Núncio, 2010: 16). Os sentimentos de alguma negatividade verbalizados por trabalhadores sociais aparecem associados às características da ação e aos modos de realização da intervenção social (Silva, 2004: 582,585).

Diariamente, o trabalhador social lida com os efeitos da intervenção social, consulte-se a *Tabela 4*, para tal tem que ter alguma segurança e capacidade para gerir dilemas na ação. Note-se que o poder de influência sobre os outros requer ponderação e regulação (Banks, Nohr, 2008: 21). A solução dos dilemas com que se depara o trabalhador social, aquando das suas intervenções diárias compreende um processo reflexivo e de amadurecimento pessoal e profissional do trabalhador social (Núncio, 2010: 152).

**Tabela 4 - Conflitos e dilemas**

Conflitos	Dilemas
Experiência profissional e conhecimentos técnicos do trabalhador e os direitos do cliente, nomeadamente, o direito à opção e autodeterminação	Dizer a verdade e o consentimento informado
Dever de garantia da confidencialidade	Incerteza acerca dos resultados da intervenção
Valores e expectativas entre o trabalhador social e cliente	Limites da relação profissional
Deveres profissionais e os objetivos e prazos de projetos ou programas	

(adaptado Núncio, 2010: 151-152)

Os trabalhadores sociais, à semelhança dos sociólogos, têm conhecimento da inexistência de *receitas* para a intervenção, pelo que procuram colegas, professores e investigadores com vista ao aprofundamento do *valor operativo* de métodos e problemáticas (Guerra, 2010: 77).

Na prática o trabalho social é marcado pela existência de redes, de parcerias ou mesmo consórcios, a intervenção não pode ser solitária (Banks, Nohr, 2008: 31). Diariamente o profissional necessita da apreciação dos pares, melhor se for positiva, da cooperação e de poder partilhar, dada a responsabilidade profissional do técnico (Banks, Nohr, 2008: 32).

A supervisão pode envolver a pedagogia, a formação, o controlo e a avaliação, elementos trabalhados numa relação entre profissionais (Núncio, 2010: 146). De acordo com Abreu (2003), na área da supervisão em enfermagem, o mesmo refere-se à prática como um processo de ação refletida e construção pessoal. Para Alarcão e Tavares (2003) a supervisão é o processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta outrem no respetivo desenvolvimento humano e profissional (Rodrigues, Pereira, Ferreira, 2006: 82-83).

A supervisão no trabalho social possibilita um melhor desempenho do trabalhador social, tem por base o quadro teórico do serviço social, com vista à reflexão e análise sobre o trabalho e intervenções do trabalhador social. A supervisão possibilita apoio ao trabalhador social com vista à prevenção de situações de pressão decorrentes da prática profissional de intervenção social (Núncio, 2010: 147).



## CAPÍTULO IV – PROPOSTA DE UM MODELO DE AUTOANÁLISE PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO TRABALHADOR SOCIAL

---

*“A degree in social work will enable you to create your own unique career path – one full of exciting possibilities”*

(Ritter, Vakalahi, Kiernam-Stern, 2009: 4)

No atual capítulo salientamos que a prática profissional é relevante para cada trabalhador que assume a importância do trabalho na sua vida, conseqüentemente cresce o interesse pelo estudo da carreira (Santos, 2007: 6). Em termos acadêmicos, o estudo da carreira deriva de áreas diversificadas, como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a economia e o comportamento organizacional, o que se reflete na falta de consenso literário (Santos, 2007: 6). Arthur, Hall e Lawrence (1989) identificam dez pontos de vista relativamente aos ciclos de vida e carreira profissional, dito *careers*, sendo cada um ligado a uma disciplina diferente (Collin, Young, 2000: 2). Collin e Young (1986), Collin (1998), Driver (1994) salientam a falta de homogeneidade e uniformidade na investigação da carreira profissional (Santos, 2007: 7).

O trabalho social é centrado nas práticas profissionais, na intervenção social do trabalhador social, pelo que os estudos das mesmas propiciam avanços científicos e desenvolvimento profissional. Passamos a propor um modelo de autoanálise do trabalhador social que

procura o desenvolvimento profissional, pela apreciação de competências profissionais adquiridas no passado e no presente, assim como a cenarização do respetivo futuro profissional, através da conjugação do modelo de aquisição de competências de S. Dreyfus e H. Dreyfus (1980;1986) com a planificação estratégica por cenários de Schwartz (1993).

A profissão de trabalhador social pode ser considerada semelhante a outras profissões de ajuda, como professores e enfermeiros (Ritter, Vakalahi, Kiernam-Stern, 2009: 16).

### 1. O modelo de aquisição de competências de Stuart Dreyfus e Hubert Dreyfus

Os profissionais adquirem *skills*, competências, pela instrução e experiência, em cinco etapas de desenvolvimento, o iniciado dito *novice*, o competente ou *competence*, o proficiente sugerido *proficiency*, o especialista indicado *expertise* e o mestre – *mastery*. O modelo de aquisição de competências de S. Dreyfus e H. Dreyfus (1980) analisa cuidadosamente e de forma descritiva a aquisição de competências. Na medida que o profissional se torna mais hábil, competente, dependerá menos de princípios abstratos e mais na experiência concreta. O desempenho do profissional melhora drasticamente se a tarefa de seleção se relaciona mais de perto à sua experiência (Dreyfus, Dreyfus, 1980: 1).

Porém o modelo de aquisição de competências dos irmãos Dreyfus (Stuart e Hubert Dreyfus) que descreve como os indivíduos progredem através dos vários níveis de aquisição de conhecimentos e ideias, não tem em consideração a forma como os indivíduos aprendem. A aprendizagem, como qualquer outro acontecimento, acontece sob condições específicas e não deve ser separada da experiência real, aprender é criativo no sentido de que é novo e não automático para o indivíduo (Peña, 2010).

**Tabela 5 - Etapas de desenvolvimento de competências S. Dreyfus e H. Dreyfus (1980)**

ETAPAS →	Iniciado	Competente	Proficiente	Especialista	Mestre
<b>Memória</b>	Não Situacional	Situacional	Situacional	Situacional	Situacional
<b>Reconhecimento</b>	Decomposto	Decomposto	Holístico	Holístico	Holístico
<b>Decisão</b>	Analítica	Analítica	Analítica	Intuitiva	Intuitiva
<b>Consciência</b>	Monitoramento	Monitoramento	Monitoramento	Monitoramento	Absorvido

(Dreyfus, Dreyfus, 1980: 15)

Nas etapas do desenvolvimento de competências, apresentadas na *Tabela 5*, o desenvolvimento descrito na memória (primeira linha) torna-se situacional, quando a experiência baseada em reconhecimento de similaridade é alcançada, quando o sujeito é capaz de reconhecer aspetos. O desenvolvimento no reconhecimento (segunda linha) começa a ser holístico quando o sujeito percebe semelhanças nas situações. O desenvolvimento na decisão (terceira linha) denota que o sujeito passa a ser intuitivo, nas suas respostas, sem necessidade de consciência de cálculo. Na consciência (quarta linha) o sujeito certamente terá momentos em que se encontrará completamente absorvido pelo seu desempenho (Dreyfus, Dreyfus, 1980:15).

No modelo de S. Dreyfus e H. Dreyfus (1980) não há nível mais elevado de capacidade do que o especialista. A etapa **mestre** consiste no profissional especialista ser capaz de vivenciar momentos de intensa absorção no seu trabalho, durante os quais a sua performance atinge um desempenho magistral, transcendendo a sua prática profissional habitual de alto nível (Dreyfus, Dreyfus, 1980:14).

O modelo de aquisição de competências de S. Dreyfus e H. Dreyfus (1980), em 1986, sofre alterações, os cinco estágios progressivos de desenvolvimento passam a ser o *iniciado*, o *iniciado avançado*, o *competente*, o *proficiente* e o *especialista*. Os trabalhadores começam a aprender uma capacidade, primeiro a dominar as regras que regem a situação e depois como e quando aplicá-las. Como o nível de competência melhora, os profissionais tendem a depender cada vez menos das regras, e podem lidar com situações mais complexas, com maior facilidade. Nos níveis mais elevados de desenvolvimento de competências, as ações decorrem mais da intuição do que simplesmente a aplicação de regras e normas vigentes. A estes níveis, os indivíduos percebem padrões nas situações que se deparam e reflexivamente sabem que ações são as apropriadas (*University of Medicine and Dentistry, New Jersey* [UMDNJ], 2012).

Benner (2004) adapta o modelo dos irmãos Dreyfus (Stuart e Hubert Dreyfus) de aquisição de competências para definir etapas comparáveis no desenvolvimento da competência clínica, os profissionais inicialmente dão respostas com base na teoria aprendida, conhecida, mais tarde respondem com base na experiência (Benner, 2004: 188).

Em criança aprende-se por imitação, tentativa e erro, com a orientação do adulto, mais tarde a instrução passa a ser nas formas verbal e escrita. Adquirir competências é um

processo que exige cinco etapas diferentes, desde o iniciado ao especialista. Por exemplo, um novato pode, como um artista competente, definir metas, mas sem experiência, ele não saberá como configurá-los de forma adequada (Dreyfus, Dreyfus, 1980: 1). Para o desenvolvimento de competências e especialização pressupõe-se uma progressão passo a passo, que se relaciona diretamente com as aprendizagens decorrentes da prática, o sujeito, ao longo do tempo, de acordo com a sua experiência aprende a reconhecer situações, as mesmas podem ser aferidas pela observação e entrevistas informais (Benner, 2004: 188,196). A progressão entre níveis é uma transição gradual, inicialmente caracterizada por uma rígida aderência a regras e procedimentos ensinados, seguida da intuição, do conhecimento profundo e implícito (Peña, 2010), consulte-se a *Tabela 6*.

**Tabela 6 - Modelo de Stuart Dreyfus e Hubert Dreyfus e postulados alternativos de Adolfo Peña**

<b>Modelo de Aquisição de Competências dos Irmãos S. Dreyfus e H. Dreyfus</b>	<b>Postulados Alternativos Identificados por Peña</b>
As competências são automáticas das disposições armazenadas na mente	Competências são modificações duradouras no cérebro de um indivíduo para além de habituação ou de memória que permitem seu proprietário para enfrentar novas experiências
O desempenho de competências é explicado exclusivamente em termos de conhecimento implícito	Não é uma pura competência que permite que apenas o conhecimento implícito ou explícito contribuir para o desempenho
Não há referências a problemas inversos e mal definidos	Qualquer modelo de aquisição de competências (clínicas) deve reconhecer que enfrenta tipos especiais de problemas: inversos e mal definidos
Aquisição de competências de qualquer espécie pode ser explicada com este modelo	Um modelo deve ser específico para as competências de diferentes naturezas
A aquisição de uma competência é vista como uma transição gradual de uma rígida adesão a regras, a um modo intuitivo de raciocínio que depende fortemente de entendimento tácito de profundidade	A aquisição da competência é vista como um processo de aprendizagem de duas maneiras: de repente e de forma gradual. Todo o tipo de estímulo é necessário para facilitar o aprendizado do estagiário, além de seguirem rigidamente regras
Um elevado grau de competência é atingido quando o indivíduo funciona intuitivamente	Um alto nível de desempenho é alcançado quando alguém é capaz de trabalhar de forma intuitiva, reflexiva e analiticamente

(Peña, 2010)

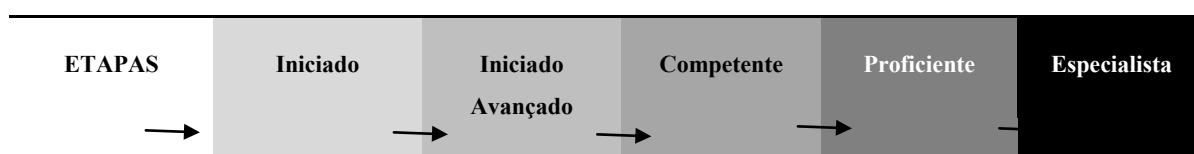
O modelo de aquisição de competências dos irmãos S. Dreyfus e H. Dreyfus (1980;1986) é descritivo do desenvolvimento das competências ao longo do tempo, não integra competências isoladas, nem condicionantes ou aptidões especiais (Benner, 2004: 189). O

modelo de Dreyfus e Dreyfus (1986) negligência os processos que envolvem o controle pessoal, como a autoavaliação, assim como desvaloriza o formador e sobrevaloriza o futuro profissional prático. Os autores do modelo de aquisição de competências, S. Dreyfus e H. Dreyfus (1986), afirmam *o nosso entendimento básico era, portanto, um saber como em vez de um saber que*. (Eraut, 1994: 124).

Investigações relevantes por parte de peritos, como Drescher (1996); Becker (2003); Rauner; Spöttl (2002); Gerstenmaier (2004); reconhecem que o conhecimento profissional do processo de trabalho fundamenta a competência profissional (Rauner, 2007: 66).

Passamos a apresentar as cinco etapas de desenvolvimento do *Modelo de Aquisição de Competências de S. Dreyfus e H. Dreyfus* (1986), *iniciado, iniciado avançado, competente, proficiente e especialista*, onde através da instrução e da experiência que se adquirem competências, uma graduação de cores é apresentada na *Tabela 7*.

**Tabela 7 - Modelo de aquisição de competências de Stuart Dreyfus e Hubert Dreyfus**



Ao **iniciado** são transmitidas regras para determinar uma ação, para evoluir o iniciado e as suas ações precisam de ser orientados, para que o seu comportamento decorra em conformidade com a regra (Dreyfus, Dreyfus, 1980: 7). Porém, um novato deve memorizar regras e não deve sentir-se responsável por outras coisas (Penã, 2010). O profissional iniciado não tem experiência, pelo que regularmente lhe são transmitidas direções claras relativamente a procedimentos. As regras e linhas de orientação devem promover a segurança na atuação do profissional, mesmo em situações específicas. O iniciado apresenta uma competência limitada para aferir sobre os possíveis resultados da intervenção, pois nesta fase o sujeito tem pouca experiência prática (Benner, 2004: 191).

De acordo com Benner (1984;2004) os iniciados não tiveram experiência nas situações em que são esperados para agir, aos iniciados são ensinadas regras para ajudá-los a executar, as regras tendem a ser aplicadas universalmente, o comportamento do profissional iniciado é extremamente limitado e inflexível. Os iniciados não têm *experiência de vida* na aplicação das regras (UMDNJ, 2012). Segundo Eraut (1994), em relação ao modelo de

aquisição de competências dos irmãos S. Dreyfus e H. Dreyfus (1986), o profissional iniciado mantém uma aderência rígida a regras ensinadas ou planos, a percepção do mesmo é pouco situacional e não pratica um julgamento discricionário (UMDNJ, 2012). Características do profissional iniciado, apresentadas na *Tabela 8*.

**Tabela 8 - Características do profissional iniciado**

<b>Eraut (1994)</b>	<b>Benner (1984; 2004)</b>
Aderência rígida a regras ensinadas ou planos	Sem experiência
Percepção pouco situacional	Com regras para ajudar na execução
Sem julgamento discricionário	Comportamento limitado e inflexível

O **iniciado avançado** dá grande atenção à prática dos colegas, procura fontes credíveis de informação útil à sua performance profissional. O profissional que se encontra na etapa iniciado avançado não aprende por regras ou descrição verbal, mas pela experiência, através da experiência prática em situações concretas com elementos significativos. Diariamente a ansiedade está muito presente, o querer aprender mais, passar por novas experiências, assim como está presente a preocupação, em virtude da noção do pouco conhecimento prático (Benner, 2004: 191-193).

Benner (2004) é da opinião que os principiantes avançados são aqueles que podem demonstrar o desempenho marginalmente aceitável, aqueles que lidaram com situações reais suficientes para notar os recorrentes significativos, os componentes situacionais, os princípios para orientar as ações começam a ser formulados e baseiam-se na experiência (UMDNJ, 2012). O profissional iniciante avançado, para Eraut (1994), orienta a prática para a ação com base em atributos ou aspetos, a percepção situacional ainda é limitada. Todos os atributos e aspetos são tratados separadamente e com igual importância (UMDNJ, 2012). Características do profissional iniciado avançado na *Tabela 9*.

Refira-se que o profissional iniciado e o iniciado avançado dependem de terceiros, no que respeita a integrar interpretações, aspetos qualitativos e experiências (Benner, 2004: 193).

**Tabela 9 - Características do profissional iniciado avançado**

<b>Eraut (1994)</b>	<b>Benner (1984; 2004)</b>
Orientação para a ação com base em atributos ou aspetos	Desempenho marginalmente aceitável
Percepção situacional ainda limitada	Os princípios para orientar as ações começam a ser formulados
Todos os atributos e aspetos são tratados separadamente e com igual importância	Os princípios estão baseados na experiência

O profissional atinge a etapa **competente** depois de uma experiência considerável em situações reais, aquando do entendimento do meio onde se intervém, de padrões recorrentes. O competente identifica situações recorrentes e sabe como intervir (Dreyfus, Dreyfus, 1980: 8), a competência é adquirida em função da variedade e complexidade das experiências, o competente tem de aprender a tomar decisões em relação ao que é relevante e baseia-se nos conhecimentos práticos, reconhecimento, experiências anteriores. O profissional competente evidencia algum conflito interno entre a teoria e a prática, entre o resultado da prática e o que poderia ter sido, caso a prática tivesse sido outra (Benner, 2004: 193-194).

Eraut (1994) considera que o profissional competente vê ações, pelo menos parcialmente, em termos de objetivos de longo prazo, o planeamento é deliberado e consciente, assim como os procedimentos são padronizados e rotineiros (UMDNJ, 2012). Benner (1984;2004) releva a competência, tipificada pela enfermeira que esteve no trabalho nas mesmas situações ou similar dois ou três anos, desenvolve-se quando a enfermeira começa a ver suas ações em termos de objetivos de longo prazo, ou planos conscientes. Para a enfermeira competente um plano estabelece uma perspetiva consciente, de contemplação, o resumo analítico do problema. O planeamento consciente, deliberado, é a característica do profissional competente, ajuda a alcançar a eficiência e a organização. A enfermeira competente tem um sentimento de domínio e capacidade de enfrentar e gerenciar as muitas contingências de enfermagem clínica (UMDNJ, 2012). Características do profissional competente na *Tabela 10*.

**Tabela 10 - Características do profissional competente**

<b>Eraut (1994)</b>	<b>Benner (1984; 2004)</b>
Lidar com a "lotação"/ quantidade	A enfermeira começa a ver suas ações
Agora vê ações, pelo menos parcialmente, em termos de objetivos de longo prazo	Planeamento consciente, deliberado
Planeamento deliberado consciente	Sentimento de domínio
Procedimentos padronizados e rotineiros	Capacidade de enfrentar e gerir contingências, de enfermagem clínica

O **proficiente** é um profissional com mais prática, o aumento da prática expõe o sujeito a uma grande variedade de situações, sendo que, cada intervenção tem uma relevância superior, visa a realização de uma meta de longo prazo. Determinados aspetos passam a ter maior ou menor relevância, de acordo com o objetivo último, a meta final (Dreyfus, Dreyfus, 1980: 10). O profissional proficiente está profundamente envolvido na sua tarefa, afere planos atuais de acordo com situações do passado e prevê consequências, que ocorreram anteriormente. O proficiente sente uma crise que envolve o formalismo, o planeamento, a previsão de acontecimentos, com a capacidade de aferir respostas a partir da leitura de uma situação (Benner, 2004: 194-196). Para o proficiente uma perspectiva particular é organizada e armazenada de modo a proporcionar uma base para o reconhecimento futuro de situações e perspectivas semelhantes. Assim, para o profissional proficiente uma situação objetiva específica é confrontada em dois momentos diferentes, cada vez que a partir de uma perspectiva diferente, seria tratado como duas situações diferentes (Dreyfus, Dreyfus, 1980: 10).

Eraut (1994) considera que o profissional proficiente vê as situações de forma holística, em vez de em termos particulares, o profissional observa o que é mais importante numa situação, percebe desvios em relação ao padrão normal, a tomada de decisão será menos trabalhada e utiliza na prática máximas de orientação, cujo significado varia de acordo com a situação (UMDNJ, 2012). Benner (1984;2004) é da opinião que o intérprete proficiente percebe situações como totalidades e não em termos de peças soltas, o seu desempenho é guiado por máximas. Enfermeiros proficientes entendem uma situação como um todo, porque eles percebem o seu significado em termos de metas de longo prazo. A enfermeira proficiente aprende com a experiência que eventos típicos que podem esperar em uma



determinada situação e como os planos precisam ser modificados em resposta a eventos, o que melhora a compreensão holística na tomada de decisões de uma enfermeira proficiente, torna-se menos difícil (UMDNJ, 2012). Características do profissional proficiente na *Tabela 1*.

**Tabela 11 - Características do profissional proficiente**

<b>Eraut (1994)</b>	<b>Benner (1984; 2004)</b>
Vê situações de forma holística, em vez de em termos particulares	Percepção da situação como totalidade
Vê o que é mais importante numa situação	Enfermeiros proficientes intervêm em termos de metas de longo prazo
Percebe desvios em relação ao padrão normal	Compreensão holística torna-se menos difícil
A tomada de decisão será menos trabalhada	
Usa máximas de orientação, cujo significado varia de acordo com a situação	

Os profissionais proficientes e competentes devem ter desenvolvido orientações pessoais e máximas a fim de serem capazes de lidar com sucesso, com tarefas e problemas (Peña, 2010).

O **especialista** atinge o estágio final, até então o profissional precisava sempre de algum tipo de princípio analítico (regra, diretriz, a máxima), para relacionar a sua compreensão da situação geral para uma ação específica. Agora, o portfólio de situações vivenciadas pelo técnico é tão vasto que, normalmente, para cada situação específica é dada intuitivamente uma resposta apropriada. O profissional atinge uma fase não-analítica de desempenho, responde intuitivamente e de forma adequada à sua situação atual (Dreyfus, Dreyfus, 1980: 12-13). Um especialista sabe o que fazer baseado na compreensão prática, porém, a intuição pode também ser entendida como um tipo de raciocínio rudimentar que utiliza evidências incompletas, imagens visuais e analogias (experiências anteriores), em vez de dados completos, conceitos refinados, e inferências detalhadas. Um diagnóstico formulado de uma forma intuitiva poderá ter de ser trabalhado de um modo racional e depois testado pelo procedimento usual. Os modos de pensar analítico (hipotético-dedutivo) e não analítico (reconhecimento de padrões) são parte de um processo contínuo (Peña, 2010).

Taylor (1991) é da opinião que o especialista consegue relacionar a teoria com os resultados práticos de forma variada, o especialista mantém-se sempre atento às situações e espera o inesperado, apesar de desenvolver a capacidade de resposta rápida perante uma situação (Benner, 2004: 196-197).

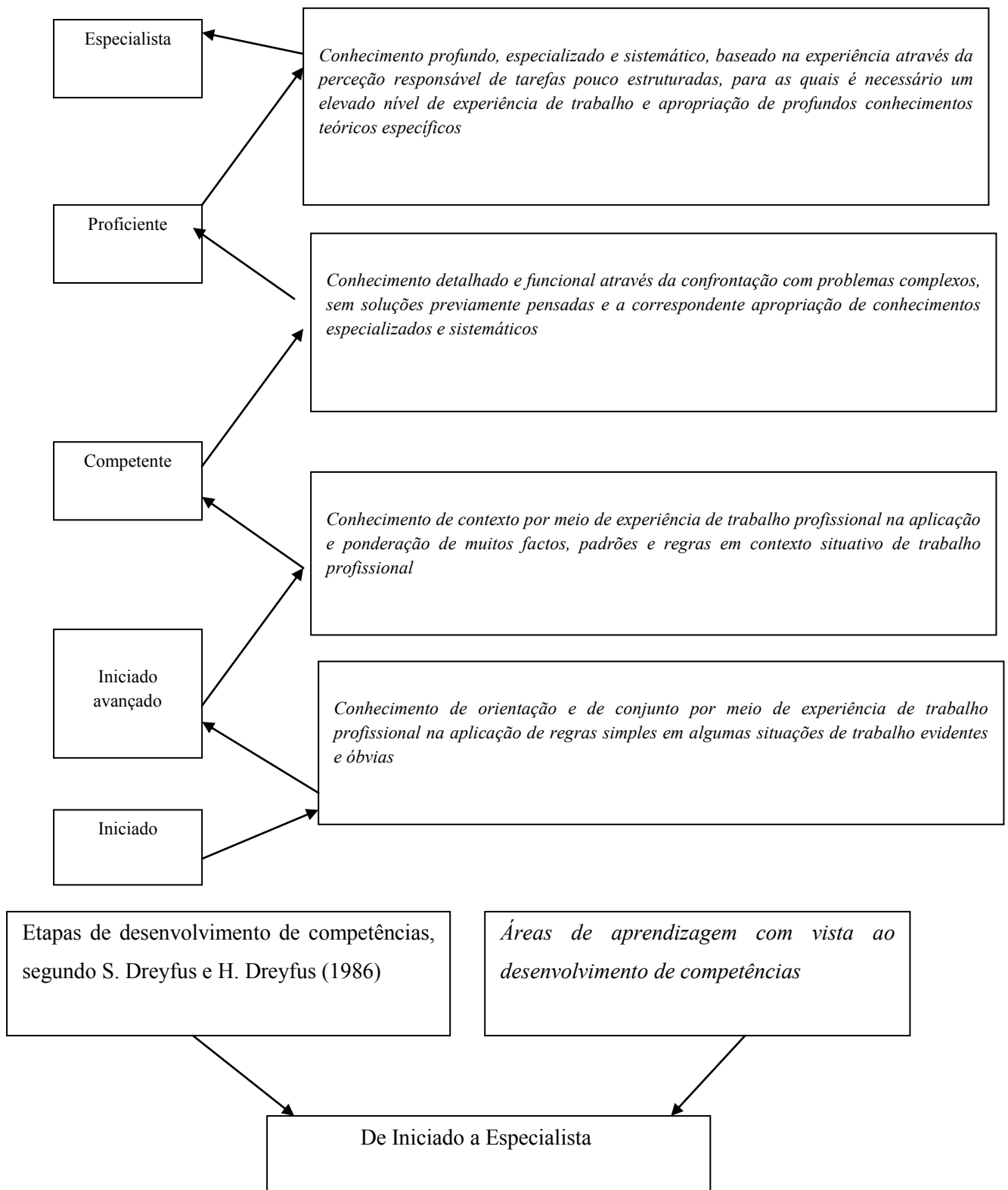
Eraut (1994) considera que o especialista, em termos práticos, não depende de regras, diretrizes ou máximas, a compreensão de uma situação é intuitiva, com base em entendimento tácito profundo, sendo que as abordagens analíticas utilizadas pelo profissional especialista surgem apenas em situações novas ou quando ocorrem problemas, numa visão do que é possível (UMDNJ, 2012). Benner (1984;2004) aprecia que o enfermeiro especialista, com um fundo enorme de experiência, tem uma compreensão intuitiva de cada situação, o especialista opera a partir de uma compreensão profunda da situação total, as ferramentas analíticas são também necessárias para os momentos em que o perito recebe uma compreensão errada da situação e depois descobre que os acontecimentos e comportamentos não estão ocorrendo conforme o esperado (UMDNJ, 2012). Características do profissional especialista, apresentadas na *Tabela 12*.

**Tabela 12 - Características do profissional especialista**

Eraut (1994)	Benner (1984; 2004)
Já não depende de regras, diretrizes ou máximas	O intérprete especialista já não se baseia em um princípio analítico
Compreensão intuitiva das situações com base em entendimento tácito profundo	O enfermeiro especialista agora tem uma compreensão intuitiva

Os cinco graus, etapas, estágios de desenvolvimento de competências, identificados por S. Dreyfus e H. Dreyfus (1986), e as correspondentes quatro áreas de aprendizagem podem desempenhar uma função hipotética de identificação dos patamares e níveis na evolução da competência e da identidade, como se pode constatar na *Figura 2*.

**Figura 2 - De iniciado a especialista segundo Felix Rauner**



(Rauner, 2007: 60)

## 2. A planificação estratégica por cenários de Peter Schwartz

Uma ação só faz sentido quando tem um objetivo, uma finalidade (Godet, 2000: 3). Para a perspetiva da sociedade a maioria das antecipações incidem em certezas e incertezas qualitativas, referentes a processos com orientação conhecida, mas sem a aplicabilidade das probabilidades (Ribeiro, 1997: 7,9).

Enquanto a previsão se baseia nos modelos, como instrumento de simulação, por outro lado a prospetiva centra-se nos cenários, utiliza os modelos mas como auxiliares para ilustrar e testar os cenários (Ribeiro, 1997: 10). Distinções entre previsão e prospetiva identificadas na *Tabela 13*.

**Tabela 13 - Principais distinções entre previsão e prospetiva**

Previsão	Prospetiva
Concentra-se nas certezas	Concentra-se nas incertezas
Origina projeções sobre um único ponto e lineares	Origina imagens diversas, mas lógicas, sobre do futuro
Privilegia as continuidades	Toma em consideração as ruturas
Afirma o primado do quantitativo sobre o qualitativo	Alia o qualitativo com o quantitativo
Ocultos os riscos	Sublinha os riscos
Favorece a inércia	Favorece uma atitude de flexibilidade e o espírito de responsabilidade
Parte do simples para o complexo	Parte do complexo para o simples
Adota uma abordagem setorial	Adota uma abordagem global

(Ribeiro, 1997: 10)

Elaborar afirmações relativamente ao futuro é variável, de acordo com as categorias de incerteza, nomeadamente, riscos (incertezas suscetíveis de predição), incertezas estruturais (a possibilidade do acontecimento existir, resultante de uma sequência de raciocínio do tipo *causa-efeito*), assim como, as incertezas imprevisíveis (situações em que nem sequer podemos imaginar o acontecimento) (Ribeiro, 1997: 11). O futuro *é sempre mais ou menos apreensível* (Master in Ribeiro, 1997: 8).

O planeamento por cenários contém elementos pré determinados e elementos incertos, a fim de poder desempenhar a sua dupla função de planeamento e de avaliação de risco

(Ribeiro, 1997: 11). Um cenário é considerado uma narrativa de um futuro plausível e não uma previsão. Cada cenário consiste num conjunto de estados, eventos, ações e consequências que se relacionam entre si de forma causal e consistente (Pereira, Mota, Ferreira, Gomes, 2009: 94).

A análise de cenários surge nos primeiros anos da guerra fria, com o planeamento estratégico e os jogos de guerra. No entanto os cenários, considerados precursores dos cenários da atualidade, surgem na década de 70, com o aparecimento dos primeiros cenários globais sobre a capacidade dos recursos naturais a longo prazo (Pereira, Mota, Ferreira, Gomes, 2009: 94). Os cenários contrastam com outros métodos centrados numa linha de pensamento linear e têm em conta futuros múltiplos (em contraste com um futuro), há inclusivamente um grande número de diferentes conceções e formas de construir cenários. O método atingiu uma fase de maturidade na década de 90 (Mietzner, Reger, 2005: 234, 235).

Todos os cenários são histórias vivas construídas para descrever futuros alternativos ou tendências contrastantes, com uma descrição da situação atual, uma série de futuros alternativos e caminhos possíveis que ligam o presente com imagens do futuro (Nassauer, Corry, 2004: 344). Os cenários são como ferramentas que ajudam os decisores a escolher estratégias, face aos vários futuros possíveis (Pereira, Mota, Ferreira, Gomes, 2009: 91) e desenvolvem um vocabulário comum (Wright, 2005: 97).

Os cenários são essencialmente qualitativos ou quantitativos, podendo seguir um modelo misto. Outra classificação dos cenários distingue cenários exploratórios (projeção de tendências atuais para o futuro) e cenários prescritivos (define uma versão pré-definida do futuro). Os cenários podem ainda ser classificados enquanto cenários base (examinam as tendências futuras) e cenários de políticas (examinam o efeito das intervenções) (Pereira, Mota, Ferreira, Gomes, 2009: 94).

Os cenários devem ser construídos de acordo com um conjunto de princípios, como serem construídos pelo menos dois cenários (para aferir o mínimo de incertezas), como serem verosímeis (surgir de modo lógico de causas e efeitos), internamente consistentes (linhas de raciocínio corretas), serem relevantes, produzirem uma visão nova e original, bem como os cenários devem ser transparentes, facilitando a apreensão da sua lógica (Ribeiro, 1997: 16). A abordagem de cenário para ser credível e útil compreende alguns requisitos, como a

relevância, a importância, a coerência, a plausibilidade e a transparência. (Godet, 2000: 18).

Para Porter (1985) a unidade apropriada para a análise de cenários será a indústria. Heidjen (1997) utiliza os cenários em contexto de capacidade de sobrevivência empresarial. Godet (1997), numa perspectiva estratégica usa o método de construção de cenários, com recurso a variáveis – chave (prioridades), a determinação dos atores, estratégias e meios, assim como, a descrição da evolução do sistema estudado (Ribeiro, 1997: 61-62). Schwartz (1993) é da opinião que os cenários são instrumentos de planificação úteis, com uma perspectiva de longo prazo e em que as incertezas em jogo são tanto de natureza qualitativa como quantitativa. O autor acresce que as imprevisibilidades ou incertezas maiores impõem que se considerem vários “futuros”. Assim, o processo de planificação por cenários deve ser encarado como um processo de aprendizagem, partindo do *Interior* para o *Exterior* (Ribeiro, 1997: 21).

*“Os Cenários são utensílios de planificação úteis em contextos em que a planificação estratégica requer uma perspectiva de longo prazo e em que as incertezas em jogo são tanto de natureza qualitativa, como quantitativa. Toda a imprevisibilidade ou incerteza grave impõe automaticamente a tomada em consideração de diversos futuros, mais do que uma previsão única...”*

(Schwartz in Ribeiro, 1997: 21)

A utilização de técnicas de cenários tem vários pontos fortes, nomeadamente, o facto de descreverem vários futuros, de considerarem várias possibilidades até desafiantes, de permitirem conhecer a realidade e preparar melhor o futuro, de favorecerem uma melhor comunicação, de apoiarem a coordenação e implementação de ações e a flexibilidade de ajuste à finalidade da situação (Mietzner, Reger, 2005: 235). Pontos fortes dos cenários apresentados na *Tabela 14*.

Por outro lado, o uso de cenários manifesta pontos menos positivos, ditos fracos, nomeadamente, a morosidade na construção do mesmo, o facto de ser uma abordagem mais qualitativa, de requerer um grande conhecimento e compreensão do alvo da investigação, a dificuldade latente na construção dos mesmos, pois a concentração dá-se mais nos cenários de extremos, ditos preto e branco, ou no mais provável (Mietzner, Reger, 2005: 235). Pontos fracos dos cenários apresentados na *Tabela 14*.

**Tabela 14 - Pontos fortes e fracos da utilização de cenários**

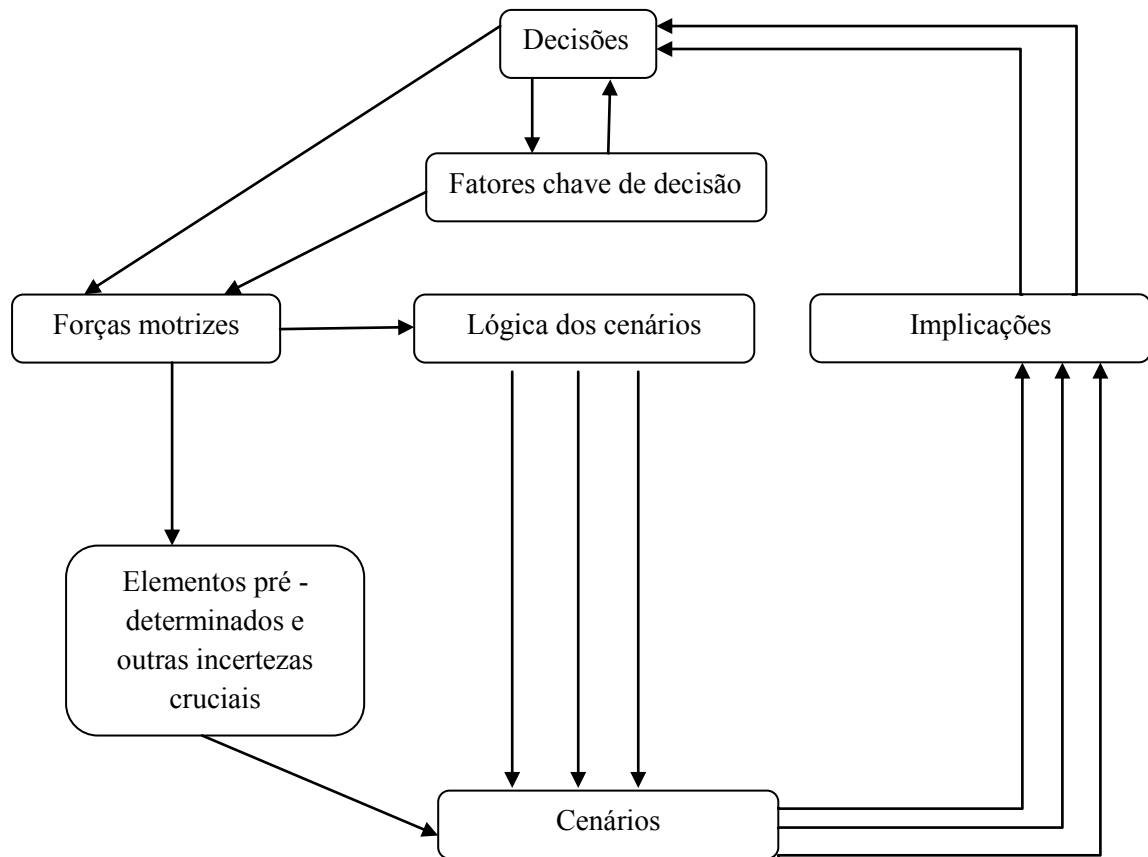
Pontos fortes	Pontos fracos
Aferir futuros múltiplos	Morosidade na construção
Encarar diversas possibilidades, sendo algumas um verdadeiro desafio	Abordagem qualitativa (pode ferir algumas suscetibilidades)
Conhecer o real, incluindo factos menos positivos, descontinuidades ou eventos perturbadores, para planear a longo prazo	Necessidade de compreender e conhecer o campo de investigação
Melhorar a comunicação	Dificuldade de concentração em todos os cenários
Apoiar a coordenação e implementação de ações	
Ser flexível de acordo com a finalidade da utilização	

A literatura refere casos de sucesso, mas há apenas um pequeno número de estudos que analisam a relação entre o planeamento de cenários e a precisão dos resultados do mesmo, os cenários são versáteis na aplicabilidade, não o têm de ser, por exemplo, apenas para as grandes corporações multinacionais, os cenários podem também ser melhorados quando combinados com outros métodos e sendo realizada a respetiva avaliação (Mietzner, Reger, 2005: 235).

Retomando Schwartz (1993), no que concerne ao percurso de elaboração de cenários, há que primeiramente identificar uma decisão, uma estratégia ou uma questão específica importante. Em seguida procede-se à identificação de fatores considerados chave para a decisão. O terceiro momento implica a identificação das denominadas *forças motrizes*, seguido da respetiva hierarquização, de acordo com o grau de importância para o êxito da decisão e o grau de incerteza associado a esses fatores e tendências.

Schwartz (1993) acentua a escolha das lógicas de cenário a partir de eixos de contrastação. Uma vez definidos os eixos de contraste, estes determinam um espectro (em torno de um só eixo) ou uma matriz (em torno de dois eixos) ou um volume (em torno de três eixos) nos quais vários cenários podem ser identificados e posteriormente detalhados (Ribeiro, 1997: 22-24). A planificação por cenários de Schwartz (1993) é exposta na *Figura 3*.

**Figura 3 - Planificação por cenários de Peter Schwartz**



(Schwartz in Ribeiro, 1997: 22).

Segundo Schwartz (1993) há que completar os cenários, com fatores chave e forças motrizes, bem como, a lógica do mesmo, produzindo uma estrutura temporal. Ainda, retirar conclusões, para posteriormente aferir sobre o cenário que se aproxima mais da evolução real dos acontecimentos (Ribeiro, 1997: 28).



PARTE II  
DEMONSTRAÇÃO NA PRIMEIRA  
PESSOA DA APLICABILIDADE DO  
MODELO DE AUTOANÁLISE DO  
TRABALHADOR SOCIAL  
REFLEXIVO

---

## CAPÍTULO V – METODOLOGIA

---

*"Aprender é confessar as minhas próprias dúvidas, procurar esclarecer os meus enigmas, a fim de compreender melhor o significado atual da minha experiência"*

(Rogers in Rodrigues, Pereira, Ferreira, 2006: 99)

No presente capítulo abordamos a metodologia utilizada na realização do trabalho, a opção metodológica e os momentos do relatório profissional

### **1. Metodologia qualitativa**

No relatório profissional utilizamos uma metodologia qualitativa (Silva, Gobbi, Simão, 2005: 71). As principais características da pesquisa qualitativa tradicional são a indução, descoberta, exploração, teoria- hipótese, também o investigador como objeto de análise, uma fonte de informação (Burke, Onwuegbuzie, 2004: 18).

Integramos uma história de práticas profissionais, uma história de vida temática centrada nas práticas profissionais individuais, daí a ambiguidade inicial presente em estudos com estas características (Botía, 2002: 563b). Entendemos o nosso trabalho como exploratório, que se insere no mesmo paradigma teórico das histórias de vida, com os mesmos requisitos éticos como a questão do envolvimento pessoal.

Um dos aspetos menos positivos dos estudos biográficos a considerar será o tipo de saber produzido, muito diferente do que resulta de um estudo clássico (Finger, 1994: 75,78). Podemos encontrar uma zona cinzenta que resulta da separação entre a experiência vivida e da forma como esta é apresentada em termos de discurso (Botía, 2002: 4a). Em diversos

estudos biográficos é difícil distinguir o investigador do ator, ou a história de vida individual da história de vida social (Finger, 1994: 85).

A narrativa é uma forma de apresentação relevante (Botía, 2002: 566b). O sentido da ação só pode advir de uma explicação narrativa dada pelo ator, referindo intenções, motivos e propósitos (Botía, 2002: 6a). Jerome Bruner legitima a narrativa, tendo em conta a forma como nesta se pode organizar a experiência, construir a realidade e compreender o mundo. As formas de estudar a ação humana para Bruner (1998) são a paradigmática (pensamento lógico-dedutivo) e a narrativa (conhecimento literal-histórico), modos legítimos e complementares, ou conciliáveis, porém muito diferentes um do outro (Botía, 2002: 7-8a). A característica da narrativa é a biografia, os seus métodos relacionam-se com a interpretação da história, o discurso centra-se na prática e o tipo de conhecimento produzido é prático (Botía, 2002: 8a).

*A pessoa é considerada como o espelho do seu tempo da sua envolvente* (Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut, 1995: 159). A etnografia visa captar significados, dos atores em relação às suas práticas (Vieira, 1998: 50). Hoggart na sua obra *Os Usos da Literacia* (1957), fez referência ao seu percurso sociocultural e partir da sua autobiografia para fazer leituras que ultrapassavam o nível individual, a reflexão visa o autoconhecimento, ligado ao saber ser e o conhecimento geral, no domínio do saber (Vieira, 1998: 52-54).

No contexto profissional, uma diversidade de estudos, de configuração da identidade social, são realizados a partir de narrativas biográficas explicitadas pelos sujeitos (Silva, 2004: 575). No nosso relatório profissional centramo-nos nas competências dos profissionais, que tem por recurso os saberes, as capacidades, as atitudes ou mesmo valores do trabalhador social em contexto laboral (Canastra, 2009: 3).

O saber profissional pode ser entendido como um saber que deriva da prática, da consciência prática do fazer na prática profissional (Caria, Pereira, Filipe, Loureiro, Silva, 2005: 14). O profissional necessita de identificar o que sabe, o que não sabe, o que é preciso saber e o para que é preciso saber (Silva, 2004:574). A defesa da independência intelectual de uma profissão não terá que implicar de forma automática a exclusão da subjetividade própria e específica dos sujeitos, atores-cientistas, mas a ação técnica não poderá ficar circunscrita à cultura de ofício (Caria, Pereira, Filipe, Loureiro, Silva, 2005: 30).

No sentido da investigação sobre a própria atividade de trabalhador social, como realçámos anteriormente (Núncio, 2010: 103), também Campanin e Luppi (1996) salientam que Goldstein ao partir da teorização sobre a *praxis* defende que o trabalhador social deve refletir diariamente sobre o seu trabalho, onde encontrará indícios para investigar novos conhecimentos que permitirão uma prática mais eficaz (Guadalupe, 2009: 14). Caparros et al. (1997) afirmam que o conhecimento teórico relativo à atividade profissional do serviço social, nomeadamente acerca da sua natureza e fundamentos, objeto de intervenção, problemas, necessidades e modelos de atuação resulta da investigação sobre a própria atividade profissional do trabalho social (Núncio, 2010: 103).

## **2. Momentos do relatório profissional**

A nossa investigação iniciou-se ainda no decurso do mês de dezembro, do ano de 2011, com uma leitura exploratória, de diversos livros e artigos de diferentes autores, de diferentes anos. Referimos que entendemos a pesquisa bibliográfica como uma forma de iniciarmos a nossa investigação e de basearmos a mesma, a pesquisa bibliográfica é fundamental para *interatuar*, num *processo recursivo* (Mesquita-Pires, 2010: 70). A pesquisa centra-se na solução de problemas, para tal é uma atividade de procura, investigação e levantamento de problemas reais, com vista à produção de conhecimento para compreensão da realidade e orientação das ações (Pádua, 2007: 31).

Iniciámos um diário autobiográfico, um arquivo de memórias, com assuntos passados a papel, como se respondêssemos a uma entrevista (Anexo 3 – Guião de entrevista) onde nos era pedida uma caracterização, o percurso profissional, o emprego atual e os saberes profissionais. Para tal baseámo-nos no guião de entrevista de Pinto (2012) aplicado a trabalhadores sociais (documento que constava na dissertação de doutoramento em ciências sociais na especialidade de Política Social, no ISCSP, subordinada ao tema *Representações Práticas do Empowerment nos Trabalhadores Sociais*, elaborada pela autora). A escrita decorreu nos fins de semana entre fevereiro e julho de 2012, mas muitos sentimentos não foram passados para o papel, por ser difícil passar a texto a nossa vida profissional e mesmo expressar sentimentos por escrito.

Enquanto trabalhador social reflexivo debruçámo-nos sobre o nosso relatório profissional de madrugada, são os momentos mais tranquilos e que possibilitaram o processo de investigação e construção do nosso relatório profissional, ao longo das diferentes etapas.

Referimos que o tempo diário dedicado à concretização do nosso relatório profissional é condicionado pelo facto de sermos mãe de uma criança de quatro anos (que necessita de atenção e cuidados diários, englobando a saúde e a educação), esposa (implica momentos diálogo, partilhas e responsabilidade por diferentes tarefas domésticas), assim como sermos trabalhador social a tempo inteiro, na área da infância e juventude. A prática profissional de trabalhador social na área da infância e juventude é stressante e emocionalmente esgotante, pelo que o amor-próprio e o equilíbrio vivido são fundamentais (Ritter, Vakalahi, Kiernan-Stern, 2009: 39-40).

Para que se mantenha o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, consumámos o nosso relatório profissional retirando tempo ao descanso pessoal. A diminuição do tempo gasto a nível pessoal não é necessariamente visto como negativo para um número considerável de mulheres (Santos, 2007: 153). Em agosto de 2012, em período de férias familiares, iniciámos a passagem para escrito do nosso relatório profissional, de forma mais organizada.

O nosso tempo foi dividido em quatro momentos específicos, caracterizados sumariamente na *Tabela 15*, a pesquisa documental inicial, seguido do processo autobiográfico e do processo reflexivo e o momento dedicado às considerações finais.

**Tabela 15 - Momentos do relatório profissional**

<b>Momentos</b>	<b>Período</b>	<b>Objetivo principal</b>	<b>Limitações e obstáculos</b>
<b>Pesquisa documental inicial</b>	Entre 12/2011 e 02/2012	Recolha de informação de natureza científica e técnica	Quantidade de informação para observar, seleccionar e organizar
<b>Processo autobiográfico</b>	Entre 02/2012 e 07/2012	Narrar a própria história	Particularizar memórias autobiográficas
<b>Processo reflexivo</b>	Entre 02/2012 e 09/2012	Papel mais ativo na reflexão sobre as práticas	Adotar uma visão reflexiva com um limite temporal
<b>Considerações finais</b>	09/2012	Análise de conteúdo	Olhar analítico relativamente ao trabalhador social autobiográfico e reflexivo

A *pesquisa documental* inicial (primeiro momento) implicou uma recolha de informações, de estudos, de conceitos, fundamentais para posteriormente definirmos a linha de orientação para a elaboração do relatório profissional. Trespasa-nos a sensação que temos pouco tempo, em função de tanto que há por saber, chegamos mesmo a sentir-nos quase que perdidos no conjunto de informação, tão interessante, que passamos a constatar na sequência da pesquisa.

No *processo autobiográfico* (segundo momento) tentámos passar a escrito o nosso percurso profissional, olhar para o nosso passado e presente e tentar contar a nossa história. A fluidez da narração não é de todo facilitada, dado que na nossa prática profissional o nosso discurso é factual e centrado no outro, não sobre nós mesmos.

No *processo reflexivo* (terceiro momento), regular ao longo da realização do relatório profissional, exigiu sempre a presença da pesquisa bibliográfica, como forma de orientar a nossa reflexão. O tempo para dedicação foi sempre sentido como insuficiente, mesmo retirando tempo ao descanso pessoal, a partir de determinada hora temos que concluir o nosso raciocínio, passar às rotinas diárias e na madrugada seguinte voltar a tentar pegar na linha de orientação que estávamos a seguir na noite anterior, e assim sucessivamente. Sentimos que são momentos de grande exigência ao nível da concentração.

Nas *considerações finais* (quarto momento) procuramos analisar conteúdos sobre nós mesmos, de forma coerente, o processo autobiográfico e o processo reflexivo visto como um todo.

## CAPÍTULO VI – PERCURSO PROFISSIONAL: UMA NOTA BIOGRÁFICA E UM BALANÇO CRÍTICO PESSOAL

---

*“A career in social work is an opportunity to engage in important and meaningful work that is always exciting, interesting, challenging and never boring!”*

(Ritter, Halaevalu, Kiernan-Stern, 2009: 15)

Neste capítulo o processo reflexivo decorre da investigação sobre as práticas de trabalhador social, com vista ao seu desenvolvimento profissional (Oliveira, Serrazina, 2002: 34,37), através de uma nota biográfica e de um balanço crítico pessoal, relativamente ao percurso profissional.

### 1. Percurso profissional – uma nota biográfica

A nossa prática profissional efetiva, enquanto trabalhador social, tem decorrido desde o ano de 2003 até ao presente, ano de 2012, consulte-se a *Tabela 16*.

**Tabela 16 - Trabalhador social 2003-2012**

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
<b>Casa Abrigo</b>	*	*	*	*	*	*				
<b>CPCJ</b>		*	*	*	*		*	*		
<b>CAT</b>						*	*	*		
<b>TEIP</b>								*	*	*

Iniciámo-nos como trabalhador social na área da violência doméstica, no ano de 2003, numa Casa Abrigo para mulheres vítimas de violência doméstica e respetivos filhos. Entretanto, em 2004 iniciámos, em simultâneo, uma intervenção como gestor de processos, na comissão de proteção de crianças e jovens, CPCJ, do Seixal. No ano de 2008 cessámos a nossa intervenção na área da violência doméstica e passámos a intervir num centro de acolhimento temporário, CAT, para menores em risco, ainda no Seixal. No ano de 2010 cessámos a gestão de processos na CPCJ e, pouco depois, em termos profissionais mudamos de entidade empregadora e de concelho, passámos a exercer funções na administração pública, no Agrupamento de Escolas de Santo António, no Barreiro, um agrupamento de escolas TEIP, territórios educativos de intervenção prioritária.

### **1.1 Licenciatura em Política Social**

No ano de 1998 integrámos o curso de Política Social, no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, ISCSP, da Universidade Técnica de Lisboa, UTL, somos privilegiados porque podemos dizer que entrámos na licenciatura por vocação.

Tornámo-nos voluntários num CAT/Lar de crianças e jovens no Barreiro, sentíamos que aquando da prática do voluntariado recebíamos mais do que o que dávamos, receber um sorriso, ver o brilho dos olhos a quem dedicamos um pouco da nossa atenção, é extraordinário. O *Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado*, o voluntariado rege-se pelo art.º 2.º da Lei n.º 71/98, de 3 de novembro e corresponde a um *conjunto de ações de interesse social e comunitário, realizadas de forma desinteressada por pessoas (...) ao serviço dos indivíduos, das famílias e da comunidade* (Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado [CNPV], 2012).

O estágio curricular decorreu numa Escola Ensino Básico 2º e 3º Ciclos, no Barreiro, junto da técnica da ação social escolar, no ASE, o objetivo passava por aferir relativamente à igualdade de oportunidades, saber se pelo facto de os alunos terem refeições gratuitas, livros e, na altura, o transporte se tinham sucesso educativo. A experiência valeu pela conclusão de que a materialidade era importante mas não compensava outras questões sociofamiliares, pela nossa relação de proximidade com encarregados de educação, acrescida da rotina institucional diária. O estágio curricular decorreu em simultâneo com o último ano da licenciatura, no ano letivo 2001/02.



Ao longo dos quatro anos, com os nossos colegas, preparámo-nos para a intervenção social, para a prática profissional de trabalhador social, já entrámos no curso à espera do dia em que terminamos todas as disciplinas, entregamos e apresentamos o nosso trabalho final, para podermos finalmente exercer a profissão que escolhemos.

### **1.2 Procura do primeiro emprego**

Em 2002, ano do término da licenciatura, num percurso que havia sido linear até à data, com sucesso aquando da entrada no curso e conclusão da licenciatura com avaliação qualitativa de *Bom*, apenas conseguimos o primeiro trabalho após cinco meses de desemprego.

Passados dois meses de estarmos em situação de recém-licenciado desempregado, iniciámos um curso de *Gestão Integrada de Recursos Humanos*, para licenciados desempregados, fomos integrados no curso pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional da área de residência, a experiência foi positiva, na medida em que formámos um grupo informal de procura ativa de emprego.

Diariamente eram enviadas cartas de candidatura espontânea, candidatávamo-nos a empregos e concursos públicos, as entrevistas para as quais éramos chamados na área social eram poucas ou quase nulas, para outras áreas ou não tínhamos habilitações ou tínhamos habilitações a mais, também não nos chamavam. No último dia, antes do término do curso iniciámos o nosso primeiro trabalho.

### **1.3 Casa abrigo para mulheres vítimas de violência doméstica**

No dia 8 de abril de 2003 iniciámos o nosso primeiro emprego como trabalhador social, numa Casa abrigo para mulheres vítimas de violência doméstica e respetivos filhos, na Casa Abrigo *Nova Esperança*, da Cooperativa de Solidariedade Social “Pelo Sonho É Que Vamos”, no concelho do Seixal.

Parece-nos que o trabalho foi conseguido por fazermos o contato telefónico no dia certo, na hora certa. Efetuámos um contato telefónico, na sequência de idas a entrevista e carta de candidatura espontânea enviada. Eis que a pessoa que havia sido escolhida anteriormente para o cargo acabou por sair e na sequência do telefonema que fizemos vamos novamente a uma entrevista, desta vez com a presidente da direção da Instituição, e somos selecionados. O primeiro trabalho foi sentido por nós como um sonho tornado realidade,

uma vez que podíamos trabalhar perto de casa e na área em que nos tínhamos formado a nível académico.

Iniciámos um estágio profissional, depois assinámos contrato, mas no âmbito do projeto de luta contra a pobreza, que terminou em dezembro de 2004. Em janeiro de 2005 assinámos contrato com a Instituição.

Referimos que em 2004, a nível pessoal iniciámos um projeto a dois, decorrente do casamento. A conjugalidade favorece uma maior fixação da mulher no espaço conjugal e doméstico (Santos, 2007: 153).

No período que compreendeu entre abril de 2003 e setembro de 2008, enquanto trabalhador social de uma equipa técnica multidisciplinar (técnica superior de política social e psicóloga clínica) acompanhámos mulheres vítimas de violência doméstica e respetivos filhos, no *acolhimento e integração* na casa abrigo, junto de outras famílias e na comunidade (pessoas e serviços).

De acordo com o decreto-lei n.º 323/2000 de 19 de dezembro, nos termos da alínea b) do artigo n.º 2, *as casas abrigo são unidades residenciais destinadas a proporcionar acolhimento temporário a mulheres vítimas de violência acompanhadas ou não de filhos menores*. Nos termos das alíneas a) e b) do artigo n.º 4, os objetivos são na alínea a) *acolher temporariamente mulheres vítimas de violência doméstica, acompanhadas ou não de filhos menores* e na alínea b) *nos casos em que tal se justifique, promover, durante a permanência pessoais, profissionais e sociais da utente, suscetíveis de evitarem eventuais situações de exclusão social e tendo em vista a sua efetiva (re) inserção social* (Decreto-lei 323/2000, de 19 de dezembro). Muitos trabalhadores sociais que operam na área da violência doméstica estão integrados em casas abrigo. Uma casa abrigo é uma solução temporária para as vítimas, o trabalho interventivo enquanto trabalhador social integrado numa equipa multidisciplinar passou por prestar aconselhamento individual e em grupo, dinamizar também atividades para as crianças acolhidas, trabalhar competências, para que as vítimas de violência doméstica se conseguissem autonomizar (Ritter, Vakalahi, Kiernan-Stern, 2009: 125-127).

Em Casa abrigo, enquanto elemento da equipa técnica, apresentámos a cada mulher diversos caminhos, alertámos para dificuldades e benefícios, inclusivamente dávamos exemplos práticos de situações, respeitámos sempre as escolhas da mulher (opções mais ou

menos corretas no nosso entender profissional) e apoiámos a pessoa e respetiva família. Identificámos *divergências entre a experiência profissional e as decisões do sujeito alvo da nossa intervenção*, in *Capítulo III*, relativamente a conflitos e dilemas na prática profissional de trabalhador social.

Enquanto trabalhadores sociais área da violência doméstica apoiámos as famílias aquando da *saída* da resposta social, quer para casa própria, arrendada, de amigos, de familiares, regresso ao companheiro/marido, ou para outra casa abrigo (por motivos de segurança). Na Casa abrigo quando uma mulher optava por regressar ao companheiro/marido, por exemplo, porque pretendia dar mais uma oportunidade ao relacionamento, os técnicos continuavam a apoiar (eramos parte da rede de suporte da família, mesmo aquando da saída da casa abrigo). Na nossa prática profissional identificámos *conflitos de valores e expectativas* entre o trabalhador social e o sujeito intervencionado, in *Capítulo III*.

No exercício das funções de trabalhador social articulámos com representantes de diferentes serviços, a nível nacional, designadamente dos centros distritais e serviços locais do Instituto da Segurança Social, IP, dos centros e gabinetes de atendimento a mulheres vítimas de violência doméstica, com elementos das equipas multidisciplinares de assessoria aos tribunais (EMAT's), das comissões de proteção de crianças e jovens em perigo (CPCJ's), das forças policiais (PSP e GNR), da área da saúde, da educação, dos serviços do ministério público e dos tribunais, bem como com as equipas técnicas de outras casas abrigo. A diversidade de população em Casa abrigo e a multiplicidade de problemas por resolver, tendo em conta que muitas famílias eram *multiproblemáticas* e *multiassistidas*, permitiu-nos o conhecimento do funcionamento prático de diversos apoios e serviços na área social e de intervenção individual e comunitária. Também articulávamos a nossa intervenção pela importância do trabalho em rede e das parcerias. O trabalho social prático não é solitário, in *Capítulo III*. O trabalhador social coopera com os serviços da comunidade (Ritter, Vakalahi, Kiernan-Stern, 2009: 125-127).

Na vigência do *II Plano Nacional Contra a Violência Doméstica*, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 88/2003 em julho de 2003 (Lisboa, Barroso, Patrício, Leandro, 2009:18-19), participámos ativamente em reuniões e grupos de trabalho de equipas técnicas de casas abrigo, de âmbito regional e nacional, atividades dinamizadas pela comissão para a igualdade dos direitos da mulheres, CIDM, atual comissão para a igualdade de género, CIG. O dia 25 de novembro é o dia mundial para a eliminação da

violência contra as mulheres, marcado pela UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2011).

Iniciámos em 2005/06 o curso de Mestrado em Ecologia Humana e Problemas Sociais Contemporâneos, na Universidade Nova de Lisboa, para adquirirmos *conhecimento e compreensão dos conceitos, fontes e meios de recolha e estruturação de informação e ferramentas de análise transdisciplinar da ecologia humana* (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas [FCSH], 2012). Terminámos a parte curricular, elaborámos diversos trabalhos relacionados com a violência doméstica e obtivemos a pós-graduação. O regresso à vida académica foi sentido como muito positivo, na medida em que nos aproximámos mais da teoria relacionada com a problemática, podíamos dispor desse tempo para nos centrarmos na teoria.

Em 2007 a nossa vida a nível pessoal e familiar alterou-se, na sequência da gravidez e maternidade. Aquando do nascimento do primeiro filho o tempo gasto em investimento pessoal da mulher diminui, por forma a responder às diferentes necessidades, familiares e profissionais. A mulher centra-se mais na família (casa), ao mesmo tempo que diminuem as sociabilidades não familiares (relações com amigos e tempo para investimento pessoal) (Santos, 2007: 153).

O trabalhador social, na área da violência doméstica, precisa de ter *competências* ao nível do aconselhamento, presença aquando da intervenção na crise, compreender a temática e o papel da mulher na sociedade, ser sensível à vergonha que as vítimas muitas vezes sentem, saber como informar em relação à área jurídica, capacidade para aferir o risco das crianças e mulheres, conhecimentos específicos sobre as vítimas e dinâmicas da violência doméstica, utilização do *advocacy* e capacidade de articulação da intervenção com outros serviços da comunidade (Ritter, Vakalahi, Kiernan-Stern, 2009: 129-130). Por *advocacy* entendemos a representação quando o próprio se encontra impossibilitado de o fazer (Carmo in Carmo, 2002: 32).

As grandes mais-valias, ou *gratificações*, entendemos terem sido o trabalho de equipa e a escuta ativa (estar e ouvir o outro), a sensibilização para a importância da comunicação interna (dentro da instituição) e com o exterior (os serviços). No decurso do exercício das nossas funções parece-nos que desenvolvemos a capacidade de estruturação e organização processual, a capacidade de planificação (evidente na elaboração de planos anuais de

atividades) e inclusivamente a capacidade de sistematização de informação. Diariamente, enquanto trabalhador social em Casa abrigo, mostrámos a nossa eficiência e capacidade de resolução de problemas. As gratificações dos nossos desempenhos foram também do foro emocional, dado que a mulher iniciou ou retomou um processo de mudança com o nosso apoio, as intervenções foram *terapêuticas*, ajudaram as vítimas a cortarem com um passado marcado pela violência e assistimos ao processo de mudança da vítima, tentámos educar a comunidade e trabalhar na prevenção, ajudámos mulheres e crianças em situação de crise, com apoio específico e um espaço seguro para viverem e podemos ainda contar com o apoio institucional e dos colegas aquando dos altos e baixos nesta profissão (Ritter, Vakalahi, Kiernan-Stern, 2009: 127,130).

Parece-nos que como *desafio* para o trabalhador social, na área da violência doméstica, temos o facto de lidar diariamente com a incapacidade do sistema em prevenir situações gravosas ou mortais para a vítima. Enquanto profissional assistimos a vítimas marcadas pelos efeitos da violência doméstica do foro emocional e físico, entrevistamos com pessoas que culpabilizam a vítima pela situação, apoiámos as vítimas que ainda não estavam preparadas para sair da relação ou que voltaram por questões financeiras. Em termos práticos ocorreu a ponderação entre apoiar (sempre) a vítima e proteger (sempre) as crianças. Nem sempre foi fácil conseguir o equilíbrio entre educar e *empowermentar* a vítima, tínhamos que deixá-la tomar as próprias decisões relativamente à sua vida (Ritter, Vakalahi, Kiernan-Stern, 2009: 131).

A experiência de trabalhador social em Casa abrigo foi para nós muito positiva, na medida em que crescemos profissionalmente. Consideramos que ser trabalhador social em respostas sociais de 24h é só por si exigente, em termos de tempo e disponibilidade pessoal, mas sentimos que ganhámos muito enquanto profissional. Numa Casa abrigo com mulheres tão diferentes, oriundas de norte a sul do país e das ilhas, com os respetivos filhos, tivemos a possibilidade de chegar ao lado mais genuíno de cada uma delas, trabalhámos com cada uma de acordo com o seu tempo e ritmo, assim como tendo em conta as necessidades de cada caso. Parece-nos que o papel de trabalhador social em Casa abrigo foi ser um elemento de apoio, pois cada mulher tinha de ser o ator principal no seu processo de aprender a (re) integrar-se na sociedade.

#### **1.4 Comissão de Proteção de Crianças e Jovens**

No verão de 2004 integrámos a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) do Seixal, por indicação da entidade patronal, a Cooperativa de Solidariedade Social “Pelo Sonho É Que Vamos”, tendo passado a ser representante das instituições particulares de solidariedade social (IPSS) de carácter institucional, nas modalidades comissão restrita e comissão alargada.

As CPCJ, modelo em vigor desde janeiro de 2001, apelam à participação ativa da comunidade, numa relação de parceria com o Estado, foram criadas na sequência do Decreto - Lei nº 189/91 de 17 de maio, reformuladas e criadas novas de acordo com a Lei de Promoção e Proteção aprovada pela Lei nº 147/99, de 1 de setembro (Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco [CNPCJR], 2012).

A CPCJ é uma instituição oficial não judiciária, com autonomia funcional para promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral (CNPCJR, 2012). A competência de uma comissão de proteção de crianças e jovens restringe-se à área do município onde têm sede e tem duas modalidades, a alargada e a restrita (CNPCJR, 2012).

Enquanto trabalhador social e representante da Instituição Particular de Solidariedade Social, IPSS, de carácter institucional na comissão alargada estivemos presentes, escutámos, partilhámos informação, integrámos grupos de trabalho, votámos e assinámos documentação necessária ao bom funcionamento da CPCJ, em termos de orgânica interna e externa. A CPCJ na sua modalidade alargada deve integrar um representante do município, um representante da segurança social, um representante dos serviços do Ministério da Educação, um médico em representação dos serviços de saúde, representante das IPSS ou de outras organizações não-governamentais com competência em matéria de infância e juventude (pelo menos um da IPSS de carácter não institucional e outro da IPSS de carácter institucional), um representante das associações de pais, um representante das associações ou outras organizações privadas que desenvolvam atividades destinadas a crianças e jovens, um representante das associações de jovens ou um representante dos serviços de juventude, um representante de cada uma das forças de segurança conforme a área de competência territorial da CPCJ, quatro pessoas designadas pela assembleia municipal entre cidadãos eleitores, assim como, os técnicos que venham a ser cooptados pela Comissão, com formação, designadamente, em serviço social, psicologia, saúde ou

direito, ou cidadãos com especial interesse pelos problemas da infância e juventude (CNPCJR, 2012).

Na CPCJ, enquanto gestores de processos (modalidade restrita) acompanhámos crianças, jovens e suas famílias, ao abrigo da LPCJP (Lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo). Assim, trabalhámos com a população alvo da intervenção da CPCJ vários aspetos, como a perceção do superior interesse da criança, o entendimento da necessidade da intervenção da CPCJ (em termos de presença, diariamente, enquanto elemento supervisor) e a necessidade de serem efetivadas algumas mudanças. Na modalidade restrita, uma comissão de proteção de crianças e jovens é composta sempre por um número ímpar, nunca inferior a cinco dos membros que integram a comissão alargada, sendo membros por inerência o presidente e os representantes do município e da segurança social (CNPCJR, 2012).

As comissões de proteção de crianças e jovens em perigo são acompanhadas, apoiadas e avaliadas pela Comissão Nacional de Proteção das Crianças em Risco, CNPCJR, criada pelo Decreto - Lei n.º 98/98, de 18 de abril, a quem é cometida a planificação da intervenção do Estado e a coordenação, acompanhamento e avaliação da ação dos organismos públicos e da comunidade na proteção de crianças e jovens (CNPCJR, 2012).

Entre setembro de 2004 e julho de 2010 fomos gestor de processos na CPCJ do Seixal, tendo um dia por semana para dedicar à reunião de equipa e à gestão interna de processos, cerca de 25% do tempo de trabalho, tempo sentido desde sempre como manifestamente insuficiente, em função do número de processos (alturas com mais de 50 processos). Enquanto gestor de processo lidámos com o excessivo número de casos, o número de técnicos era reduzido em função do número de processos em acompanhamento (Ritter, Vakalahi, Kiernan-Stern, 2009: 39-40). A dinâmica de funcionamento de uma CPCJ implicou a partilha de experiências, alguma rotatividade de pessoal, no nosso caso também a mudança de instalações, ocorrências que influenciaram o exercício das funções. As instalações e os meios materiais de apoio, nomeadamente um fundo de manuseio, necessários ao funcionamento das comissões de proteção são assegurados pelo município, podendo, para o efeito, ser celebrados protocolos de cooperação com os serviços do Estado representados na CNPCJR. As autoridades administrativas e entidades policiais têm o dever de colaborar com as comissões de proteção no exercício das suas atribuições, incumbindo o dever de colaboração igualmente às pessoas singulares e coletivas que para

tal sejam solicitadas. Enquanto membros da CPCJ representava e obrigava o serviço e a entidade que me tinha designado a priorizar as funções de membro da comissão de proteção, que por lei têm carácter prioritário relativamente às exercidas nos respetivos serviços (CNPCJR, 2012).

Diariamente, na gestão dos processos na CPCJ, tentámos promover a articulação, a comunicação entre diferentes serviços na comunidade, os equipamentos sociais, como creches, jardim de infância, centros de saúde, hospital, escolas, forças policiais, serviços do ministério público, entre outros. A nível distrital e nacional procurávamos favorecer a criação/manutenção de uma rede social de apoio ao menor (bebé, criança ou jovem). No nosso trabalho, enquanto gestor de processos, procurámos sempre favorecer o papel ativo das partes envolvidas no processo, como tínhamos apenas um dia por semana e inúmeros processos a cargo, trabalhávamos muito na base da comunicação, tentávamos que as soluções, embora orientadas por nós, tivessem origem nas famílias, para facilitar a aceitação por parte das mesmas das mudanças a implementar, o que a nosso ver era favorável à concretização dos objetivos principais da intervenção, o superior interesse da criança.

A *Declaração dos Direitos Humanos da Criança*, adotada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959, e a *Convenção dos Direitos da Criança*, aprovada pela ONU em 1989 e ratificada por Portugal em 12 de setembro de 1990, reforçam a afirmação da criança como sujeito autónomo de direitos. A *Convenção sobre os Direitos da Criança* impõe aos Estados deveres relativos ao reconhecimento e efetivação dos direitos da criança declarados na mesma, aplicando-se a norma mais favorável à criança, pelo que sem prejuízo da aplicação de disposições mais favoráveis à realização dos direitos da criança que possam figurar na legislação do Estado ou no direito internacional em vigor nesse Estado (CNPCJR, 2007: 3). Na *Convenção sobre os Direitos da Criança*, de 20 de novembro de 1989, consta no artigo 3.º que *em todas as medidas referentes às crianças, que sejam tomadas pelas instituições públicas ou privadas de proteção social, os Tribunais, as autoridades administrativas ou os organismos legislativos, atender-se-á primordialmente ao superior interesse da criança* (Convenção sobre os Direitos da Criança [CDC], 1989: 4). O eixo central de todo o sistema de proteção de crianças e jovens é o reconhecimento, já ao nível jurídico, da criança como sujeito de



direito, titular de direitos humanos, fundados na sua inalienável e inviolável dignidade (CNPJ, 2007: 2).

No decurso da intervenção como gestor de processos na CPCJ sentimos na nossa prática profissional alguns *conflitos e dilemas*, in *Capítulo III*. Deparámos-nos com a seguinte situação:

1. O denunciante da situação estava identificado no processo da criança;
2. O responsável, pela criança ou jovem supostamente em situação de perigo, deu entretanto o seu consentimento à nossa intervenção e tinha direito a conhecer o processo;
3. O responsável questionou-nos sobre quem efetuou a denúncia;
4. Consequentemente, enquanto gestor de processo, tínhamos que responder e dar conhecimento sobre quem efetuou a denúncia, o que poderia desencadear contendas.

No ano de 2007 a maternidade surge na nossa vida e no ano de 2008 a nossa presença foi interrompida na CPCJ, em virtude da redução de horário laboral, a nossa presença foi substituída e os processos foram distribuídos pelos diversos gestores. Aquando do nosso regresso, o nosso conhecimento prático relativamente à maternidade permitiu, entre outros aspetos, outra sensibilidade aquando da avaliação das visitas domiciliárias, ajudar as famílias no que respeita à apresentação de diversas soluções práticas perante alguns problemas (que colocavam crianças e jovens em situação de perigo iminente), averiguar a veracidade de determinadas justificações e mesmo confrontar as partes intervenientes.

As *competências* do trabalhador social, numa CPCJ, eram tomar decisões e saber avaliar o perigo, adequar a presença aos pais e às crianças, competências ao nível das entrevistas e conseguir abordar questões sensíveis, assertividade para confrontar outros quando necessário, capacidade de escrita, ter à-vontade para trabalhar em situações de conflito e em ambientes adversos, conhecimento da infância e juventude, ser capaz de priorizar situações e conciliar diferentes tarefas (ser multifacetado), saber intervir em situação de crise e de forma eficiente na resolução de problemas, ser empático e objetivo com as famílias acompanhadas, ter autoestima dadas as características da função, capacidade de

comunicação a diferentes níveis e de diferentes formas, ser sensível às diferenças culturais (Ritter, Vakalahi, Kiernan-Stern, 2009: 38).

As *gratificações* foram, para além do trabalho em equipa, ao nível dos conhecimentos e importância da presença e intervenção do gestor de processo. Referimos que, numa CPCJ, enquanto trabalhador social intervínhamos junto de crianças e jovens de todas as idades, conhecíamos a dinâmica dos maus tratos e negligência, o contributo de outros problemas sociais para as situações referidas, interagíamos com diferentes profissionais e recursos na comunidade com vista à resolução dos problemas, adquirimos conhecimentos abrangentes no que concerne a crianças e famílias. O técnico numa CPCJ assume um papel relevante junto das crianças e jovens acompanhados, tem um papel importante nos resultados da intervenção e pode trabalhar na prevenção. Enquanto técnicos assistíamos a muitos finais felizes e cada dia é diferente, não há lugar para a saturação (Ritter, Vakalahi, Kiernan-Stern, 2009: 39).

O *desafio* para o trabalhador social, numa CPCJ, será o facto de contatar com situações de abuso e maus-tratos, o que não foi fácil, poder ser criticado socialmente por ação ou omissão na intervenção junto das famílias, ao intervirmos em situações de conflito podemos ser alvo de críticas. Diariamente, o trabalho de um técnico numa CPCJ, junto das famílias, pode ser desafiador, mas como é uma área muito sensível o técnico devia proteger-se, chegando mesmo a solicitar o apoio das forças policiais em determinadas situações (Ritter, Vakalahi, Stern-Kiernan, 2009: 39-40).

No que concerne à nossa experiência na CPCJ denotamos o valor do trabalho de equipa, embora a gestão dos processos nos fosse designada, cada caso era apresentado e debatido em sede de reunião da comissão restrita da CPCJ, a equipa é que decidia pela aplicação de uma medida de promoção e proteção ao abrigo da LPCJP, ou mesmo pelo arquivamento do processo, todos participámos da decisão, todos fomos responsáveis pela mesma. A responsabilidade pela tomada de decisões que afetam a segurança de crianças e jovens pode ser um fardo muito pesado (Ritter, Vakalahi, Kiernan-Stern, 2009: 40).

### **1.5 Centro de Acolhimento Temporário para menores em risco**

No verão de 2008 passámos a exercer as funções de trabalhador social no centro de acolhimento temporário para menores em risco, CAT, “Janela Aberta” no Seixal, outra das

respostas sociais da Cooperativa de Solidariedade Social “Pelo Sonho É Que Vamos”, resposta social onde permanecemos em funções durante mais dois anos.

No CAT praticámos o acolhimento urgente e temporário (por menos de 6 meses) de crianças e jovens em perigo, que resultava de uma medida de promoção e proteção (artigo 35º, nº1, alínea f), da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aplicada por uma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens ou pelo Tribunal (Instituto da Segurança Social, I.P. [ISS], 2009: 7-8).

Acompanhámos as crianças no *acolhimento e integração* na Instituição, nas rotinas diárias, na área escolar, da saúde, dos tempos livres e articulação com os familiares ou pessoa significativa de cada menor e articulávamos a nível interinstitucional, distrital e localmente (Centro Distrital da Segurança Social de Setúbal, Serviço Local de Ação Social, EMAT, CPCJ e Tribunal de Família e Menores), elaborámos relatórios e procurámos a concretização dos projetos de vida das crianças. Num centro de acolhimento temporário somos a casa das crianças ao saírem da escola, fazemos parte da família delas, somos identificados por elas como uma figura protetora, acompanhámos crianças ao médico quando estavam doentes, organizámos festas de aniversário, levámos as crianças em passeios, fomos encarregado de educação, avaliámos a interação de cada criança na Instituição, na sua relação com os outros (pares e adultos), com a respetiva família ou pessoa significativa e representámos os interesses de cada uma delas. Nas respostas sociais de acolhimento de crianças e jovens procurámos proporcionar os cuidados e proteção que lhes eram essenciais, os serviços eram assegurados por equipas técnicas multidisciplinares (técnica superior de política social e psicóloga clínica), que tinham que priorizar os estudos e diagnósticos sociofamiliares, psicológicos e pedagógicos, visando a definição e concretização do mais adequado projeto de vida para cada criança ou jovem, em estreita ligação à sua família e em articulação permanente com as entidades envolvidas (Instituto da Segurança Social, I.P. [ISS], 2012: 2).

No centro de acolhimento estivemos lá para receber cada uma das crianças que chegou, também os técnicos dos serviços que as acompanhavam, participámos no quotidiano de cada uma delas, suas rotinas, ocorrências, alegrias e tristezas, assim como tivemos o privilégio de as ver muitas vezes sair para uma vida diferente, simplesmente melhor (cremos nós).

O sentimento aquando da *saída* de cada criança foi um misto, a afeição pela criança, a esperança que tudo corresse bem no futuro, a saudade que sentimos e ao mesmo tempo a consciência de dever cumprido. Procurámos sempre dar às famílias ou pessoa significativa alguns conselhos e alertas para determinadas situações e especificidades da criança. Embora tivéssemos participado na concretização do projeto de vida e soubéssemos que, em princípio, a criança ficava bem, nunca deixámos de nos sentir apreensivos nos primeiros tempos que decorriam após a saída da criança. Embora a rotatividade das crianças num CAT fosse elevada, recordamos todas.

As *competências* do trabalhador social para o exercício das funções passavam pela promoção os direitos das crianças, o desenvolvimento integral das mesmas, resolver situações de rutura, responder a necessidades de apoio imediato e transitório, contribuindo para a definição dos projetos de vida de cada menor acolhido (Centro de Acolhimento Temporário “Janela Aberta” [CAT], 2008: 30).

Por *gratificações* ao trabalhador social num CAT entendemos terem sido trabalhar em equipa, organizar e atualizar processos, articular com diferentes serviços e efetuar acompanhamentos específicos no sentido da concretização do projeto de vida de cada criança acolhida (CAT, 2008: 9-10).

O nosso tempo de trabalho num CAT pareceu-nos sempre insuficiente, nós queríamos conseguir apoiar cada criança com qualidade na intervenção, quer de forma direta, quer indireta, mas tínhamos que nos dividir por cada uma (dez crianças entre os 0 e os 12 anos, com necessidades específicas), favorecer a comunicação a nível do funcionamento interno (direção, equipa técnica, ajudantes de ação direta, motorista, cozinha), bem como articular com o exterior (parceiros, serviços, famílias) sempre com vista ao bom funcionamento da resposta social. Uma comunicação eficaz leva à concretização dos projetos de vida de forma mais eficiente. Neste sentido enquanto *desafio* para o trabalhador social, em CAT, entendemos ser o facto de as crianças não se sentirem transparentes, sentimento evidente no filme “*Os Mal Amados*” (Eaton, Andrew; Ogborn, Kate, & Morton, Samantha, 2009 [Filme]), tal implica grande dedicação, capacidade de tolerância e uma vontade crescente de aprendizagem. Cada criança acolhida é única na sua história de vida, todos os esforços e recursos devem ser congregados em prol de cada criança.

## 1.6 Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Em outubro de 2010 integrámos um novo projeto, mais próximo de casa, como trabalhador social no Agrupamento de Escolas de Santo António, no Barreiro, o único agrupamento de escolas TEIP (territórios educativos de intervenção prioritária) do concelho, onde estamos diretamente afetos a quatro escolas do ensino básico, três de primeiro ciclo e uma de 2º e 3º ciclos, nomeadamente EB1 de Santo António, EB1 de Coina, EB1 de Penalva e Escola EB 2, 3 com secundário, de Santo António da Charneca.

A partir do ano letivo de 2008/2009 foi relançado o *Segundo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP II) pelo Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de outubro, materializado no alargamento do TEIP II a mais agrupamentos de escolas e na integração dos agrupamentos da primeira fase. O *Programa TEIP* está a ser desenvolvido em 105 Agrupamentos, distribuídos pelas 5 Direções Regionais de Educação, 38 no Norte, 9 no Centro, 43 em Lisboa e Vale do Tejo, 9 no Alentejo e 6 no Algarve (Direção-Geral de Educação [DGE], 2012).

Os objetivos do programa TEIP II eram melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos, combater o abandono escolar precoce e o absentismo, criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa, promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo, constituir-se como recurso de desenvolvimento comunitário - animação cultural, qualificação de adultos, reconhecimento e certificação de competências (DGE, 2012).

Integrámos o *Serviço de Intervenção Social*, SIS, completámos a equipa multidisciplinar no *Gabinete de Intervenção Social e Psicológica*, GISP, no âmbito da ação 6 do *Projeto Educativo TEIP*, no Agrupamento de Escolas de Santo António, no Barreiro. No sentido da intervenção complementar, a equipa de intervenção multidisciplinar (o GISP) era composta por um técnico superior de política social, um psicólogo educacional, dois animadores e uma mediadora sociocultural.

O funcionamento prático decorria da sinalização de cada aluno, ou mesmo turma, pelo professor responsável ou diretor de turma, ao GISP. No Serviço de Intervenção Social fazíamos uma avaliação sobre a situação social e económica da criança/jovem e respetiva família, também com os parceiros sociais, para intervir no agregado familiar, ao colmatar

necessidades, solucionar problemas de falta de assiduidade ou abandono escolar, indisciplina e insucesso escolar. O trabalhador social numa escola é um recurso específico em termos de conhecimentos e competências, que permite dar aos alunos, famílias e comunidade algum suporte social, emocional, comportamental e de adaptação (Ritter, Vakalahi, Kiernan-Stern, 2009: 58).

Na nossa prática profissional diária atuámos a nível interno, no seio do agrupamento, enquanto elemento do GISP, com a comunidade educativa (professores, funcionários, encarregados de educação e alunos), de modo a recolher e transmitir informação privilegiada, sensibilizar as partes para diferentes situações de cariz social. Reforçamos mais uma vez a importância do trabalho em rede e com os parceiros na prática o trabalho social *in Capítulo III*. No exercício das nossas funções, a nível externo ao agrupamento, favorecemos a intervenção em conjunto com as instituições oficiais, quando articulámos com os serviços da comunidade que acompanham o agregado familiar do aluno. Para conhecer e trabalhar com famílias é relevante ter o apoio dos parceiros sociais locais, que já acompanham o agregado familiar, com competência territorial (ação social, saúde e serviços de apoio comunitário) e com competência ao nível dos menores em perigo (CPCJ Barreiro e EMAT local).

Até à data, com alguma regularidade, intervencionámos individualmente e em equipa, junto de alunos e turmas problemáticas sinalizadas. A intervenção individual foi mais específica e ocorreu no seio e no exterior do agrupamento. A intervenção em equipa junto de turmas específicas pretendia melhorar o comportamento dos alunos em sala de aula. Para trabalhar comportamentos fizemos uso de diversas atividades de carácter social, psicológico, lúdicas e pedagógicas, como aplicação de sociograma, dinâmicas de grupo no domínio do saber ser, escutar e estar, estabelecimento de contratos comportamentais, aproximação da família à escola e vice-versa. Junto dos alunos mais velhos, 8º e 9º ano, mais especificamente junto de grupos-turma CEF (cursos de educação e formação de jovens) trabalhamos competências sociais através do filme, “*A Esperança Está Onde Menos Se Espera*” (Leitão, Joaquim 2009 [Filme]).

Pontualmente acompanhámos alunos em situação de crise, situações por natureza inesperadas e que se relacionavam com problemas familiares, maus-tratos e /ou indisciplina. Em momentos específicos apoiámos na organização de campanhas de recolha de alimentos e roupas, no seio da comunidade educativa, no sentido de apoiar

determinadas famílias, de alunos do Agrupamento, ou mesmo instituições locais (os projetos “Ajude-nos a Ajudar” e “Levanta-te e Atua” visavam a solidariedade e envolveram a comunidade educativa). Procurámos regularmente a participação ativa dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, com vista a tentar diminuir o insucesso, absentismo ou abandono escolar, os comportamentos disruptivos, para obter a autorização e a presença dos encarregados de educação na escola.

Anualmente, no GISP tivemos estágios curriculares, um dos quais na área do serviço social, no ano letivo 2010/11, de uma colega do ISCSP – UTL, tendo prestado a orientação da mesma, no local de estágio. Salientamos que passados alguns anos, ver uma jovem, a realizar o estágio curricular numa escola, para terminar a licenciatura, nos trouxe algumas recordações, percebemos as angústias, tentámos apoiar da melhor forma, sempre de modo construtivo, para que a mesma chegasse aos resultados e sentisse que tinha sido ela a conseguir (defeito adquirido na Casa abrigo, quando se trabalhava a autonomização das mulheres). Percecionámos que a nossa prática profissional, neste momento, flui, pelo que por vezes se torna necessário “traduzir” a mesma para quem está agora a iniciar o trabalho na área social (estágios curriculares ou profissionais).

No dia a dia do trabalhador social, numa escola, demos resposta por um lado a situações de perigo iminente, *situações de crise*, como os casos de maus-tratos, negligência, problemas de comportamento, violência e problemas emocionais, por outro lado interviemos ao nível da prevenção de comportamentos desviantes, através do planeamento e implementação de programas específicos. Numa escola o trabalhador social também intervém pelo aconselhamento a nível individual e em grupo (Ritter, Vakalahi, Kiernan-Stern, 2009: 58).

A prática profissional de trabalhador social num agrupamento de escolas TEIP foi-nos mais facilitada pelo facto de termos experiência em áreas diversificadas (Casa abrigo, CPCJ e CAT), o que facilitou a resposta de forma mais imediata e a antevisão de determinadas situações. Ser trabalhador social no agrupamento implicou intervir nos problemas reais e atuais dos nossos alunos e respetivas famílias (o que nem sempre acontece noutras áreas de intervenção social, Casa abrigo ou CAT). As situações problemáticas das famílias intervencionadas foram transmitidas na primeira pessoa, de forma genuína, sem constrangimentos (o que não nos parece ser possível junto de outros serviços e ou entidades, como numa CPCJ). Notamos que o trabalho mais visível foi sobretudo o contacto e o reconhecimento da nossa presença e intervenção na escola, por

parte dos alunos, seguido do dos restantes elementos que compunham a comunidade educativa. Acreditamos que com uma equipa estável e permanente os resultados poderão ser mais positivos, porém anualmente tínhamos, e temos, que concorrer ao lugar. Neste sentido, o exercício da profissão de trabalhador social na área da educação (como num agrupamento de escolas TEIP) pode terminar por questões políticas, como por falta de financiamento (Ritter, Vakalahi, Kiernan-Stern, 2009: 64-65).

Enquanto profissionais lidámos com a *incerteza relativamente aos resultados da nossa intervenção*, o que remete mais uma vez para os conflitos e dilemas do trabalhador social, *in Capítulo III*. Por exemplo, sempre que as questões culturais estão fortemente enraizadas a assiduidade da criança ou jovem pode melhorar, permanecer muito irregular, pode a falta de assiduidade passar a abandono escolar, ou ainda ocorrer uma mudança de residência da família, entre muitos outros cenários possíveis.

Constatámos que o facto de residirmos perto do local de trabalho implicou conhecermos pessoalmente alguns elementos da população alvo da nossa intervenção e que muitas vezes nos cruzámos com eles na vida pessoal ou privada. Neste sentido a nossa própria segurança pode estar por vezes em risco, assim como pode ser difícil conciliar a vida pessoal com a vida profissional, é um trabalho que exige algum esforço (Ritter, Vakalahi, Kiernan-Stern, 2009: 64-65).

As *competências* do trabalhador social numa escola passaram por trabalhar com crianças e jovens estudantes em risco e no ensino especial, saber mover-se num ambiente burocrático e manter relações de cooperação junto dos mais variados intervenientes e de diferentes tipos de população. O trabalhador social numa escola deve conhecer bem crianças e adultos, nos seus processos de crescimento, desenvolvimento e comportamento, os métodos de trabalho a utilizar com os mesmos sujeitos e saber comunicar na forma verbal e escrita. Ao trabalhador social solicitaram-se conhecimentos específicos na área do aconselhamento, na gestão das crises e capacidade de resolução de problemas. A sensibilidade perante o outro foi muito importante, assim como a capacidade de tomar decisões e atuar na área da prevenção e intervenção direta (Ritter, Vakalahi, Kiernan-Stern, 2009: 63).

A grande *gratificação* enquanto trabalhador social passou pela participação num projeto único no concelho e desde o seu início. Enquanto trabalhador social entrevistamos junto das



escolas, alunos e famílias socialmente vulneráveis, tivemos conhecimento e atuámos na diversidade cultural, ampliámos conhecimentos na área do risco e fatores de proteção dos estudantes, mobilizámos recursos em função da intervenção, fomos uma referência na vida dos alunos e para os alunos, assim como, uma testemunha das conquistas, como a melhoria do comportamento, dos resultados escolares e sucesso educativo. Não foi de todo um trabalho rotineiro (Ritter, Vakalahi, Kiernan-Stern, 2009: 64-65).

Referimos ter sido um *desafio* enquanto trabalhador social envolver dos encarregados de educação, pais ou pessoa significativa, trabalhar com alguns professores, testemunhar o insucesso escolar, conhecer problemas do foro doméstico que afetavam negativamente o desempenho de alunos ou problemas que se deviam ao sistema educativo tradicional. Foi desafiante assumir grandes responsabilidades na tomada de certas decisões e procurar intervir junto de alunos de risco que nem sempre colaboravam (Ritter, Vakalahi, Kiernan-Stern, 2009: 65).

Sentimos que ser trabalhador social em escola passou por utilizar muitas vezes técnicas da mediação e resolução de problemas, sendo que diariamente tínhamos que escutar, refletir, decidir, agir, resolver conflitos, com o apoio das partes envolvidas, procurando não ferir suscetibilidades, o que foi exigente do ponto de vista emocional, mas muito gratificante quando obtivemos feedback positivo das diferentes partes envolvidas no processo.

*“A área abrangida pelo Teip caracteriza-se pela existência de uma multiplicidade de problemas de natureza socioeconómica de que se salienta: a delinquência e a marginalidade (número significativo de ex-alunos presos); desemprego e emprego sazonal; tráfico de droga (...) atribuição de rendimento mínimo garantido a grande número de famílias; e alunos sem hábitos de higiene. Neste território é grande o número de alunos com insucesso escolar repetido, oriundo de famílias desestruturadas, com baixo nível cultural e economicamente carenciadas. Acresce que muitos alunos manifestam problemas psicológicos e de integração social. São alunos indisciplinados, com reduzidos hábitos de trabalho e de organização e com grande dificuldade em aceitar as regras da convivência social”*

(Canário, Alves, Rolo, 2001: 57-58)

## 1.7 Prática profissional diária

No decurso da nossa prática profissional denotamos que a intervenção social pode ser direta e indireta, *in Capítulo I*. Efetuamos uma intervenção social direta sempre que fazemos uma visita domiciliária e atendemos em gabinete. Por outro lado, a intervenção social indireta decorre quando contactamos outros serviços para passar e obter informações ou mesmo apoiar, sem visibilidade, o sujeito, grupo ou comunidade, alvo da intervenção. Na sequência das diversas experiências conferimos que a intervenção social pode centrar-se ou não na população alvo da intervenção *in Capítulo I*. A prática diária inclui a intervenção social de cariz assistencialista, mais especificamente em situação de carência alimentar, sempre que fornecemos alimentos, e a intervenção social com vista à autonomia, quando apoiamos o visado, por exemplo, numa procura ativa de emprego.

Sentimos que de facto as competências dos trabalhadores sociais são dificilmente objetáveis e materializáveis, *in Capítulo III*. Na prática explicitámos a nossa presença como um elemento que articula, por exemplo, no seio de um agrupamento de escolas TEIP (alunos e respetiva família, docentes e não docentes), com a rede de apoio/suporte (entidades parceiras da comunidade) do agregado familiar dos alunos acompanhados.

Constatamos que nas intervenções diárias nos deparamos com *conflitos e dilemas*, *in Capítulo III*, relativamente ao facto de dever haver um *limite na nossa relação profissional com a população alvo* da mesma, na prática não devemos intervir diretamente em situações que conhecemos por razões pessoais. Outra questão que consideramos relevante são os *conflitos entre os nossos deveres profissionais e os objetivos e prazos de projetos ou programas*, enquanto profissionais temos que fazer escolhas (optar pela qualidade ou pela quantidade nos atendimentos) que têm reflexos nos nossos resultados. Diariamente os profissionais têm o *dever de garantia da confidencialidade*, apesar de acedermos a informação privilegiada, temos que gerir a mesma, intervir, sem quebrar a relação de confiança que é estabelecida, com outros serviços ou com os nossos intervencionados.

Entendemos que a nossa prática profissional e conhecimentos adjacentes decorrem também da história pessoal, das condições institucionais, sociais, económicas e políticas do lugar onde desenvolvemos a nossa prática profissional. Aproveitamos para evidenciar o filme “Laranjas e Sol”(Loach, Jim, 2011 [filme]) que retrata a vida de Margaret Humphreys, uma trabalhadora social de Nottingham, que descobriu um dos escândalos sociais mais significativos nos últimos tempos do Reino Unido. Um filme que também retrata a relação

entre a vida pessoal e a profissional da trabalhadora social, sentimos ser é muito difícil conseguir equilibrar de forma plena e equitativa ambas as partes da nossa vida (pessoal e profissional).

## **2. Percurso profissional - balanço crítico pessoal**

Recordamos mais uma vez que a prática profissional é relevante para cada trabalhador, *in Capítulo IV*. Neste sentido procuramos reconstruir o nosso próprio percurso profissional individual, enquanto trabalhador social, tendo em conta o passado e presente profissional, fazer uma leitura e obter uma imagem do nosso percurso, da nossa trajetória profissional, para posteriormente obter linhas de orientação para o nosso futuro profissional. Passamos a apresentar a nossa proposta de modelo de autoanálise profissional, onde conjugamos o modelo de aquisição de competências dos irmãos Stuart Dreyfus e Hubert Dreyfus com a planificação estratégica por cenários de Peter Schwartz, para construir um modelo de desenvolvimento profissional para o trabalhador social.

### **2.1 Um percurso profissional e o modelo de aquisição de competências dos irmãos Stuart Dreyfus e Hubert Dreyfus**

No nosso relatório profissional procuramos realçar a importância da relação conhecimento e competência profissionais, conjugamos o nosso percurso pessoal de trabalhador social com o modelo de aquisição de competências de S. Dreyfus e H. Dreyfus (1980;1986).

Recordamos que, no início da nossa prática profissional, aquando do nosso estágio profissional em Casa abrigo e no período de integração na CPCJ, consulte-se a *Tabela 17*, cumpriamos regras, o que coincide com o *iniciado* do modelo dos irmãos S. Dreyfus e H. Dreyfus (1980), *in Capítulo IV*, pois o *iniciado* e as suas ações precisam de ser orientados, para que o seu comportamento decorra em conformidade com a regra (Dreyfus, Dreyfus, 1980: 7).

**Tabela 17 - Trabalhador social 2003-2004**

Casa abrigo
Contato diário com a direção para aferir situações
Todos os incumprimentos de regra, independentes do motivo ou consequência eram tratados da mesma forma

Mesmo após terminar o estágio profissional e o período inicial da gestão de processos na CPCJ, passámos cerca de dois anos a aprender com os colegas (ainda hoje temos por referência determinadas práticas de profissionais), frequentámos o curso de Mestrado em Ecologia Humana e Problemas Sociais Contemporâneos, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) na Universidade Nova de Lisboa (UNL), consulte-se a *Tabela 18*, factos evidenciados na etapa de desenvolvimento de competências, referente ao *iniciado avançado*, in *Capítulo IV*, onde o profissional dá grande atenção à prática dos colegas e procura fontes credíveis de informação útil à sua performance profissional (Benner, 2004: 191-193).

**Tabela 18 - Trabalhador social 2005-2006**

CPCJ
A gestão de cada processo centra-se no problema e respetiva solução, porque para nós todas as particularidades assumem igual importância. A nossa rede de contatos profissionais é deveras ampliada neste período

A partir de 2007 consideramos ter capacidade para intervir em situações conhecidas na Casa abrigo. A transição foi pacífica para o centro de acolhimento temporário, CAT, (aplicar a legislação e diretivas da segurança social), assim como o regresso à CPCJ (aplicar a legislação). Foram momentos de transição, integração e reintegração que decorreram sem incidentes, bastava fazermos o que já sabíamos fazer, agir de acordo com a nossa experiência em situações reais, aquando do entendimento do meio onde exercíamos a nossa prática profissional, inclusivamente no reconhecimento de padrões recorrentes, consulte-se a *Tabela 19*. O *competente* identifica situações recorrentes e sabe como intervir (Dreyfus, Dreyfus, 1980: 8), in *Capítulo IV*.

**Tabela 19 - Trabalhador social 2007-2009**

Casa abrigo e CPCJ	CAT
Tendo por base a nossa rede de contatos, nós favorecíamos o papel ativo das famílias e articulávamos com os serviços, sem que elas sentissem que tínhamos tido alguma intervenção	Somos competentes para definir uma forma de atuação e intervenção, aceite pelos superiores, e com resultados práticos, decorrentes da fluidez, ou mesmo criatividade, das nossas formas de atuação, intervenção ou mesmo resolução de situações

No ano de 2010 ao mudarmos de entidade patronal e concelho da nossa intervenção, embora mantendo-nos na área da infância e juventude, sentimos que a nossa experiência anterior tinha sido uma grande mais-valia, Casa abrigo, CPCJ e centro de acolhimento temporário, CAT, não só pelo reconhecimento de situações e por continuarmos a articular com serviços e colegas conhecidos, mas também pela antecipação de diversos problemas, elaboramos mentalmente cenários possíveis de intervenção, tendo em vista um objetivo final, para a nossa prática. No agrupamento TEIP nós podemos intervir em situação de crise, mas diariamente intervimos para um fim último, seja ele a assiduidade escolar, a melhoria dos comportamentos e dos resultados escolares, daí o elevado número de intervenções diretas e/ou indiretas em que participamos, consulte-se a *Tabela 20*. Neste sentido consideramos ser um profissional *proficiente*, pois o aumento da prática expõe o sujeito a uma grande variedade de situações, em que cada intervenção tem uma relevância superior que permite atingir metas a médio prazo. Determinados aspetos passam então a ter maior ou menor relevância, de acordo com o objetivo último, a meta final (Dreyfus, 1980: 10), *in Capítulo IV*.

**Tabela 20 - Trabalhador social 2010-2012**

TEIP
Na sequência da multiplicidade de experiencias anteriores, uma situação é apreciada no seu todo, no presente, a forma de intervenção, para além de articulada, decorre muitas vezes da nossa experiência, relativamente a diferentes situações

Na elaboração de relatórios inicialmente, 2003-2004, nós elaborávamos relatórios sociais muito exaustivos, muito completos, chegando a incluir um ponto denominado *sentires*. Presentemente, em 2012, elaboramos informações sociais onde nos limitamos a responder ao que nos é pedido, de forma simples e direta, toda a restante informação fica guardada no processo individual. Constatamos uma grande diferença, apresentada na *Tabela 21*, a nossa evolução profissional.

**Tabela 21 - Evolução profissional 2003-2012**

Iniciado	2003/04	Iniciado avançado	2005/06	Competente	2007/09	Proficiente	2010/12
----------	---------	-------------------	---------	------------	---------	-------------	---------

## 2.2 A planificação estratégica por cenários de Peter Schwartz e o futuro profissional

No presente relatório profissional pretendemos apreciar as práticas profissionais de um trabalhador social, os saberes práticos aprendidos ou apreendidos, no passado e presente profissional, com o modelo de aquisição de competências de Dreyfus e Dreyfus (1980;1986), assim como, procuramos equacionar o futuro profissional, através da utilização dos cenários de Schwartz (1993). Salientamos a importância do aspeto temporal, o passado, presente e futuro (Botía, 2002: 561). Observe-se a *Tabela 22*, relativa ao percurso profissional pessoal, passado e presente.

**Tabela 22 - Percurso profissional**

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	FUTURO
<b>Casa abrigo</b>	*	*	*	*	*	*	—	—	—	—	—
<b>CPCJ</b>	—	*	*	*	*	—	*	*	—	—	—
<b>CAT</b>	—	—	—	—	—	*	*	*	—	—	—
<b>TEIP</b>	—	—	—	—	—	—	—	*	*	*	—
<b>FUTURO</b>	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	F

**Legenda:**

Novato *	Avançado iniciado *	Competente*	Proficiente*	FUTURO
----------	---------------------	-------------	--------------	--------

Apesar de sermos detentores de um portfólio diferenciado de situações vivenciadas, ainda precisamos de uma orientação, mesmo que muito geral. Parece-nos que ainda não podemos ser integrados na categoria especialista, mas visamos atingir essa etapa de desenvolvimento das nossas competências profissionais. Recordamos que o *especialista* atinge o estágio final, até então, o profissional precisava sempre de algum tipo de princípio analítico, regra, diretriz ou máxima agir (Dreyfus, Dreyfus, 1980: 12-13), *in Capítulo IV*.

A análise do nosso futuro percurso profissional é orientada pelo princípio da reintrodução do conhecedor, em todo o conhecimento, de Edgar Mourin, que consubstanciará que todo o

conhecimento será uma reconstrução ou tradução por um espírito ou cérebro, numa cultura e num tempo dados (Ribeiro, 1997: 6).

Denotamos que uma ação só faz sentido quando tem um objetivo, uma finalidade (Godet, 2000: 3). Quanto ao nosso futuro profissional estão em causa certezas e incertezas qualitativas sendo referentes a processos com orientação conhecida, mas sem a aplicabilidade das probabilidades (Ribeiro, 1997: 9). Utilizamos a prospetiva, com o método de simulação dos cenários, tendo como grau de incerteza a possibilidade do acontecimento existir, as incertezas estruturais, resultante de uma sequência de raciocínio do tipo *causa-efeito* (Ribeiro, 1997: 10-11). Como refere Mc Master *felizmente, o presente está dotado com uma estrutura que contém os elementos de construção do futuro* (Master in Ribeiro, 1997: 5).

No nosso relatório profissional utilizamos a planificação estratégica por cenários de Schwartz (1993), para o autor os cenários são encarados como instrumentos de planificação úteis, com uma perspetiva de longo prazo e em que as incertezas em jogo são tanto de natureza qualitativa como quantitativa. O autor acresce que as imprevisibilidades ou incertezas maiores impõem que se considerem vários *futuros*. Assim, o processo de planificação por cenários deve ser encarado como um processo de aprendizagem. O autor aconselha que na construção dos cenários, se proceda partindo do *interior* para o *exterior* (Ribeiro, 1997: 21).

#### 1. Identificação da questão principal

“Qual será o nosso futuro profissional?”

A questão que agora colocamos relaciona-se diretamente com o nosso futuro profissional, “Qual será o nosso futuro profissional?” é a nossa pergunta de partida para a cenarização do nosso futuro profissional, a nossa questão específica importante de acordo com a terminologia de Schwartz (1993), *in Capítulo IV*.

#### 2. Identificação dos fatores-chave

- Ambiente profissional
- Investimento pessoal

Identificamos os fatores considerados chave para a decisão, *in Capítulo IV*. Nomeadamente, o *ambiente profissional*, que engloba questões do foro laboral, e o *investimento pessoal*, que se refere a uma aposta pessoal na prática profissional.

3. Identificação das forças motrizes que influenciam os fatores-chave

- Exercer a profissão de trabalhador social
- Investimento pessoal na formação enquanto profissional

Para Schwartz (1993) o terceiro momento implica a identificação das denominadas *forças motrizes* (Ribeiro, 1997: 23-24). No nosso caso, consideramos a possibilidade de exercer a profissão de trabalhador social a tempo inteiro como uma força motriz, a par do investimento pessoal na formação enquanto profissional.

4. Classificação das forças motrizes por ordem de importância e incerteza

- Por *ordem de importância* será manter a profissão de trabalhador social no agrupamento de escolas TEIP e uma motivação elevada para a formação enquanto profissional.
- Por *ordem de incerteza* a imprevisibilidade relativamente à manutenção da profissão de trabalhador social no agrupamento de escolas TEIP e a aposta pessoal para o investimento enquanto trabalhador social, que pode diminuir ou aumentar por diversas situações do foro pessoal.

Neste sentido, consideramos estarem hierarquizadas as nossas forças motrizes, de acordo com as orientações de Schwartz (1993), o grau de importância para o êxito da decisão e o grau de incerteza associado a esses fatores e tendências (Ribeiro, 1997:23-24), *in Capítulo IV*.

Referimos que os contratos para trabalhadores sociais e outros técnicos nos projetos TEIP são contratações de escola, efetuadas anualmente pelo período entre 10 a 11 meses no máximo, de acordo com as orientações do Ministério da Educação. O próprio agrupamento de escolas é TEIP mas com uma duração prévia definida, que poderá ou não ser renovado aquando do término do projeto educativo TEIP. O investimento pessoal para a formação enquanto profissional prende-se com interesses de foro individual relativamente às aprendizagens, por exemplo continuar a investigar e aprender mais. O fator de motivação



principal reside na atração pela investigação e na possibilidade de poder aprender continuamente (Santos, 2007: 184).

Para Courtois et al. (1996) a representação do futuro socioprofissional e o projeto individual são determinantes na relação que se estabelece entre os trabalhadores e a formação (Silva, 2005: 304).

## 5. Escolher as lógicas de cenário

<b>Investimento pessoal +</b>	
<i>Trabalhador social consistentemente motivado em situação adversa (+/-)</i>	<i>Trabalhador social em ascensão - super profissional (+/+)</i>
<b>Ambiente –</b>	<b>Ambiente+</b>
<i>Trabalhador social desmotivado (-/-)</i>	<i>Trabalhador social profissionalmente estagnado (-/+)</i>
<b>Investimento pessoal -</b>	

De acordo com as nossas quatro lógicas de cenário, encontramos quatro futuros profissionais possíveis, nomeadamente trabalhador social consistentemente motivado em situação adversa, trabalhador social profissionalmente estagnado, trabalhador social desmotivado e trabalhador social em ascensão – um super profissional.

### Cenário 1 – *Trabalhador social consistentemente motivado em situação adversa (+/-)*

Neste cenário específico, o ambiente encontra-se negativo, o que implica não estarmos a exercer as funções de trabalhador social, todavia o investimento pessoal está positivo, há uma aposta na nossa formação enquanto profissional. Seremos o designado trabalhador social consistentemente motivado em situação adversa, pois consideramos que o saber não ocupa lugar, investindo em conhecimento, mesmo não estando a exercer as funções de trabalhador social.

#### Cenário 2 – *Trabalhador social profissionalmente estagnado (-/+)*

Neste cenário em particular o ambiente é positivo, estaremos decerto a exercer as funções de trabalhador social, porém, o nosso investimento pessoal para com a nossa formação é negativo, não sentimos necessidade em complementar os nossos saberes profissionais. Designamos este cenário de futuro como trabalhador social profissionalmente estagnado, dado que quando se fala num investimento pessoal respondemos com uma questão: “estudar para quê?”

#### Cenário 3- *Trabalhador social desmotivado (-/-)*

No cenário em que são negativos ambos os eixos, nomeadamente, o ambiente e o investimento pessoal, o que implica ser trabalhador social sem exercer as funções e sem vontade pessoal de apostar na formação enquanto profissional, estaremos perante o que designamos por trabalhador social desmotivado.

#### Cenário 4 – *Trabalhador social em ascensão - super profissional (+/+)*

No cenário em que são positivos ambos os eixos, mais especificamente o ambiente e o investimento pessoal, referimo-nos ao facto de exercermos ativamente a profissão de trabalhador social e de apostarmos na nossa formação enquanto profissional, encontramos o trabalhador social em ascensão - super profissional.

No sentido de retirarmos conclusões relativamente ao cenário que mais se aproxima da evolução real dos acontecimentos, de acordo com Schwartz (1993) *in Capítulo IV*, parece-nos que o cenário que mais se aproxima em função dos acontecimentos, um cenário que aponta para a *continuidade* a curto prazo (2013) será o Cenário 4 – *Trabalhador social em ascensão - super profissional (+/+)*.

Se o Projeto TEIP II continuar no agrupamento no próximo ano letivo 2012/2013 e nos recrutarem como trabalhador social, teremos a possibilidade de continuar a exercer a nossa atividade profissional, logo o ambiente é positivo (+), se continuarmos com vontade de aprofundar os nossos conhecimentos profissionais, temos então o nosso investimento pessoal positivo (+), observe-se a *Figura 4*.

**Figura 4 - Cenários de futuro**

<b>Investimento pessoal +</b>	
<i>Trabalhador social consistentemente motivado em situação adversa (+/-)</i>	<b>Trabalhador social em ascensão - super profissional (+/+)</b>
<b>Ambiente –</b>	<b>Ambiente+</b>
<i>Trabalhador social desmotivado (-/-)</i>	<i>Trabalhador social profissionalmente estagnado (-/+)</i>
<b>Investimento pessoal -</b>	

Em *síntese* consideramos que no *Cenário 4*, *trabalhador social em ascensão - super profissional*, onde o ambiente e o investimento pessoal são ambos positivos, (+/+), em que exercemos funções de trabalhador social e como profissional reflexivo investimos pessoalmente na nossa área profissional, podemos reunir as condições para vir a ser um trabalhador social *especialista*, observe-se a *Tabela 23*, atingir em termos de competências profissionais a etapa especialista do modelo de aquisição de competências dos irmãos Dreyfus-Dreyfus (1980;1986), in *Capítulo IV e VI*. Como especialista o profissional atinge uma fase não-analítica de desempenho, ao responder intuitivamente e de forma adequada à sua situação atual, na opinião de Taylor (1991), o especialista consegue relacionar a teoria com os resultados práticos de forma variada (Benner, 2004: 196-197).

**Tabela 23 - Evolução profissional 2003- Futuro**

<b>Novato</b>	<b>2003 /04</b>	<b>Iniciado avanzado</b>	<b>2005 /06</b>	<b>Competente</b>	<b>2007 /09</b>	<b>Proficiente</b>	<b>2010 /12</b>	<b>Especialista</b>	<b>FUTURO</b>
---------------	---------------------	------------------------------	---------------------	-------------------	---------------------	--------------------	---------------------	---------------------	---------------

## CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Os elementos para a construção teórica de um modelo de autoanálise do trabalhador social reflexivo integram o profissional no âmbito do ser, do saber e da ação, a passagem dos conhecimentos práticos ao profissional reflexivo, a abordagem relativamente às rotinas e vicissitudes decorrentes da prática profissional do trabalhador social e uma proposta de modelo de autoanálise.

No profissional no âmbito do ser, do saber e da ação o trabalhador social é reconhecido pela sua prática profissional e não pela produção de um saber específico. O trabalhador social é uma profissão prática e interventiva na realidade social. O final do séc. XIX e início do séc. XX marca a prática organizada do trabalhador social, decorrente de eventos ocorridos em cada país, não nascendo de uma ciência. O trabalho social produz conhecimento, ora partindo do conhecimento científico ora da prática profissional. A intervenção social, ou prática do trabalhador social, é influenciada pelo assistencialismo assim como pelo humanismo, decorre junto de casos específicos, grupos e comunidades. A grande diversidade de fatores influenciadores da prática do trabalhador social pode ser entendida como ponto fraco e simultaneamente ponto forte. A intervenção social não é delimitável, favorece uma prática centrada na adaptabilidade, pelo que a identidade profissional do trabalhador social não é homogênea. A formação académica do trabalhador social centra-se em conceitos e saberes de diversas disciplinas e procura desenvolver uma consciência de intervenção social, baseada no código de conduta.

O *ser* do trabalhador social engloba os valores, princípios éticos e deontológicos da intervenção social, o setor do *saber* corresponde aos conhecimentos teóricos diversificados, no âmbito da *ação*, do saber fazer, o trabalhador social aplica as competências técnicas na intervenção social. Os desafios da relação do trabalho social com o futuro exigem uma reflexão em torno do profissional e do ponto de vista institucional.

A Escola de Chicago (início do séc. XX) deu relevância à investigação empírica. Pela prática podem ser elaborados e controlados conhecimentos teóricos, o conhecimento prático leva também ao desenvolvimento das competências dos profissionais. A relação da investigação com a ação pode ser uma investigação para a ação, na ação e após a ação. Na prática reflexiva o técnico procura compreender-se a si próprio enquanto profissional e melhorar as suas práticas, tornando-se mais consciente, responsável e agindo com melhor desempenho.

As rotinas e vicissitudes decorrentes da prática do trabalhador social sucedem da relação entre o saber ser (código de conduta) e o dever ser (competências pessoais do profissional), aleados ao saber e ao fazer (conhecimentos teóricos e competências técnicas). Os efeitos da intervenção social são uma consequência da prática profissional, sentida pelo trabalhador social como positiva ou negativa, dada a complexidade dos contextos de intervenção e de todos os sujeitos (sistemas interventor e cliente). Salientamos a importância do trabalho em rede para evitar a intervenção social isolada do profissional, e da supervisão para a reflexividade do profissional, apoio na prevenção de situações de stress e garantia da qualidade e eficiência da intervenção social.

Os elementos que propomos para a construção de um modelo de autoanálise do trabalhador social reflexivo são o modelo de aquisição de competências dos irmãos Stuart e Hubert Dreyfus (1986), para a apreciação de competências profissionais adquiridas ao longo do tempo (passado e presente), e a planificação estratégica por cenários de Peter Schwartz (1993), para a cenarização do futuro profissional do trabalhador social por contraste, com base em incertezas de natureza qualitativa e/ou quantitativa.

Aplicamos na primeira pessoa os elementos para a construção modelo de autoanálise do trabalhador social reflexivo. A metodologia qualitativa é utilizada no estudo que corresponde a uma situação particular e exploratória, onde o investigador é objeto de análise, o que faz denotar a ambiguidade e a dificuldade em distinguir o investigador do

ator. Para explicarmos o sentido da nossa ação usamos a narrativa com caráter biográfico, uma interpretação da história, centrada na prática profissional. O balanço crítico pessoal permite a produção de conhecimento prático.

Em termos de organização estabelecemos diferentes momentos, primeiramente a recolha de informação de natureza científica e técnica (pesquisa documental inicial), num segundo momento narrar a nossa própria história (processo biográfico), consideramos o terceiro momento como processo reflexivo (assumir um papel mais ativo na reflexão sobre as próprias práticas) e por último a elaboração das considerações finais.

Como dificuldades identificamos a amálgama de informação disponível na Internet para observar, selecionar e organizar, a particularização de memórias autobiográficas, a limitação temporal no tempo dedicado à investigação e elaboração do relatório, assim como a dificuldade em olhar analiticamente para o trabalhador social autobiográfico e reflexivo. Todo o trabalho, ao longo de dez meses, implicou uma grande disponibilidade pessoal e emocional, constantemente o relatório profissional estava presente e implicava aproximação e distanciamento relativamente ao trabalhador social reflexivo, simultaneamente um processo de constante pesquisa bibliográfica, conjugado com a vida pessoal, familiar e profissional. As limitações são superadas pela força de vontade, perseverança e determinação para desenvolver e concluir o nosso relatório profissional, embora trespasse a sensação de que o nosso trabalho não está acabado e exige continuação.

O percurso profissional: uma nota biográfica compreende a nossa prática profissional efetiva, enquanto trabalhador social, desde a licenciatura em política social, incluindo a intervenção social na área da violência doméstica (Casa abrigo) e em matéria de infância e juventude (CPCJ, CAT e TEIP), ou seja desde 1998 até 2012. Em ambas as áreas identificamos competências, desafios e gratificações do foro técnico, como as competências adquiridas e desenvolvidas ao longo do tempo, bem como do foro emocional, como o sentimento de grande utilidade da intervenção social.

A prática profissional diária compreende a intervenção social direta e indireta, em função dos objetivos da intervenção, sendo de cariz mais assistencialista ou não. O trabalhador social depara-se com conflitos por questões relacionadas com a experiência, a confidencialidade dos processos, as diferenças entre os valores e as expectativas dos sistemas interventor e cliente e com a difícil concretização de objetivos num curto prazo. O

profissional também se depara com dilemas que versam sobre o consentimento informado, a incerteza dos resultados decorrentes da intervenção e o estabelecimento dos limites na relação profissional.

No modelo de aquisição de competências de S. Dreyfus e H. Dreyfus (1986) os profissionais adquirem competências pela instrução e experiência, em cinco etapas de desenvolvimento, o iniciado, o iniciado avançado, o competente, o proficiente e o especialista. Nos níveis mais elevados de desenvolvimento de competências as ações decorrem mais da intuição do que da aplicação de regras e normas vigentes. A nível académico está consolidada a importância do conhecimento profissional do processo de trabalho, enquanto fundamento da competência profissional. Na autoanálise, em função das competências que consideramos adquiridas, afirmamos a condição de iniciado em 2003-2004, quando precisávamos de orientação para que tudo decorresse de acordo com as regras; a condição de iniciado avançado em 2005-2006, quando passámos a dar grande atenção à prática profissional dos nossos colegas de profissão; a nossa condição de competente entre 2007-2009, pois identificámos situações recorrentes e sabíamos como intervir; na condição de proficiente desde 2010, dado que intervimos em função de um objetivo último em que determinados aspetos podem ou não adquirir relevância. Consideramos existir uma evolução profissional desde iniciado a proficiente, ao longo dos anos 2003-2012.

Na planificação estratégica por cenários de Peter Schwartz (1993) os cenários são um futuro plausível, uma ferramenta para ajudar a escolher estratégias face a vários futuros possíveis. Na autoanálise identificámos a questão específica importante relativamente à cenarização do futuro profissional (*Qual será o nosso futuro profissional?*). Os fatores chave para o nosso futuro profissional, o ambiente profissional (exercer ou não a profissão de trabalhador social) e o investimento pessoal (motivação pessoal para a formação profissional). A escolha das lógicas de cenário foi efetuada a partir de eixos de contrastação, que determinaram uma matriz (em torno de dois eixos), na qual identificamos quatro cenários de futuro possíveis. No cenário 1, o trabalhador social consistentemente motivado em situação adversa, o ambiente profissional é negativo e o investimento pessoal positivo. No cenário 2, o trabalhador social profissionalmente estagnado, o ambiente profissional é positivo mas o investimento pessoal é negativo. No cenário 3, o trabalhador social desmotivado, o ambiente profissional é negativo assim como o investimento pessoal.

No cenário 4, o trabalhador social em ascensão – super profissional, o ambiente profissional é positivo assim como o investimento pessoal, é o cenário mais positivo e que aponta para a continuidade.

No cenário de futuro designado trabalhador social em ascensão – super profissional consideramos estarem reunidas as condições para caminharmos para trabalhador social especialista, à luz do modelo de aquisição de competências de S. Dreyfus e H. Dreyfus (1986), de acordo com o qual o profissional dá uma resposta intuitiva e adequada a cada situação, relacionando a teoria com os resultados práticos. No nosso caso específico seremos especialistas se mantivermos o exercício das funções de trabalhador social e continuarmos o investimento na nossa formação profissional, como trabalhador social reflexivo.

De modo a beneficiar colegas que procurem o desenvolvimento profissional ou mesmo um projeto de investigação aliciante parece-nos que este trabalho pode ser um ponto de partida, que à semelhança de outros estudos exploratórios carece de desenvolvimento.

Propomos alguns pontos para aprofundamento futuro do nosso trabalho:

- Elaborar uma narrativa biográfica com base num registo diário de práticas profissionais, realçamos a importância dos trabalhadores sociais guardarem as suas agendas devidamente anotadas ao longo dos anos, pois certamente serão necessárias na fase reflexiva das suas vidas profissionais.
- Conhecer o ciclo de vida dos trabalhadores sociais e respetiva carreira profissional, na sequência da crescente importância do trabalho na vida dos profissionais. Denotamos que cada ciclo de vida é único e que há falta de homogeneidade e uniformidade na investigação da carreira profissional ao longo dos anos.
- Aprofundar o conhecimento ao nível do trabalhador social reflexivo em Portugal.
- Investigar a supervisão dos trabalhadores sociais, respetivas funções, conhecer os serviços que supervisionam os profissionais, os moldes de funcionamento dos mesmos e a afluência dos profissionais aos serviços. Parece-nos que um trabalhador social procura supervisão porque faz um investimento pessoal na profissão, porque precisa de suporte para lidar com os efeitos da intervenção social e porque pode estabelecer uma relação de confiança plena.



- Estudar os efeitos da intervenção social que resultam do exercício do trabalho social. O profissional não domina inteiramente os resultados da sua ação porque os contextos de intervenção social são complexos. Evidenciamos que os trabalhadores sociais verbalizam sentimentos de frustração e gratificação, consoante o resultado da sua intervenção.
- Autoavaliar futuramente a aquisição de competências profissionais nas etapas proficiente e eventualmente especialista.
- Autoanálise por parte de outros trabalhadores sociais reflexivos ao nível da aquisição de competências pela experiência profissional nas diversas etapas, iniciado, iniciado avançado, competente, proficiente e especialista.
- Autoavaliar futuramente a adequabilidade à realidade dos cenários de futuro resultado da autoanálise prospetiva.
- Autoanálise e posterior avaliação por trabalhadores sociais reflexivos relativamente aos quatro cenários de futuro propostos, o trabalhador social consistentemente motivado, o trabalhador social profissionalmente estagnado, o trabalhador social desmotivado e o trabalhador social em ascensão – super profissional.

## BIBLIOGRAFIA

---

Alarcão, Madalena (2000). *(des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.

Amaro, Maria Inês (2009), *Identidades, Incertezas e Tarefas do Serviço Social Contemporâneo. Centro de Estudos de Serviço Social e Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Católica Portuguesa*. Acedido em [http://www.locussocial.CESSS-UCP.com.pt/page6/files/artigo-007c-paper-amaro\\_ls00232.pdf](http://www.locussocial.CESSS-UCP.com.pt/page6/files/artigo-007c-paper-amaro_ls00232.pdf), a 19/09/2012.

Amaro, Maria Inês (2012). *Urgências e Emergências do Serviço Social – Fundamentos da Profissão na Contemporaneidade*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Associação de Profissionais de Serviço Social. Acedido em <http://www.apross.pt/interna.php?idseccao=12>, a 12/03/2012.

Banks, Sara (coord.); Nohr, Kirsten (coord.) (2008). *Ética e Prática para as Profissões do Trabalho Social*. Porto: Porto Editora

Barbieri, Helena (2012). Os TEIP, o Projeto Educativo e a Emergência de ‘Perfis de Território’. *Educação, Sociedade & Culturas* (ESC), Nº 20. Acedido em [http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/helena\\_barbieri.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/helena_barbieri.pdf), a 7/01/2012.

Benner, Patricia (2004). Using the Dreyfus Model of Skill Acquisition to Describe and Interpret Skill Acquisition and Clinical Judgment in nursing Practice and Education. *Bulletin of Science, Technology & Society*. Vol. 24. nº 3. Sage Publications. Acedido em <https://hci-portal.hci.utah.edu/sites/hch-nursing/staff-development/Shared%20Documents/HCH%20Preceptorship%20Program/Preceptor%20Workshops/Workshop%201/Dreyfus%20Model.pdf>, a 7/01/2012.

Berg, Bruce L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. 4ª edição. Estados Unidos da América: Pearson Education Inc. Acedido em [http://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/05/qualitative-research-methods-for-the-social-sciences\\_bruce-l-berg-2001.pdf](http://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/05/qualitative-research-methods-for-the-social-sciences_bruce-l-berg-2001.pdf), a 14/08/2012.

Berton, Fabienne (1994). *La Formation en Situation de Travail*, novel instrument de gestion. *Symposium ref 1994 - Formation et Socialization au travail - 12 et 13 septembre*. Paris: Centre de Recherche sur la Formation CNAM. Acedido em <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/66/54/15/PDF/32.FBDeBoeck1996.pdf>, a 4/08/2012.

Botía, António Bolívar (2002a). “De *nobis ipsis silemus?*”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4. Nº 1. Acedido em <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-contenido.html>, a 13/08/2012.

Botía, António Bolívar (2002b). El Estudio de Caso como Informe Biográfico-Narrativo. *Revista Arbor – Ciência Pensamento Cultura*. Vol. 171. Nº 675. Acedido em <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1046/1053>, a 13/08/2012.

Casa Abrigo “Nova Esperança” (2004). Relatório de Execução. Seixal: Cooperativa Pelo Sonho É Que Vamos.

Canário, Rui (2004). Territórios Educativos e Políticas de Intervenção Prioritária: Uma Análise Crítica. *Perspectiva*. Vol. 22. Acedido em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22n01/v22n01a04.pdf>, a 7/01/2012.

Canário, Rui; Alves, Natália; Rolo, Clara (2001). *Escola e Exclusão Social- Para Uma Análise Crítica da Política Teip*. Lisboa: EDUCA Instituto de Inovação Educacional.

Canastra, Fernando (2009). O perfil formativo-profissional do(a) educador(a) social - Uma experiência de investigação a partir do enfoque biográfico-narrativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 49/8. Acedido em <http://www.rieoei.org/deloslectores/2614Canastra.pdf>, a 5/04/2012.

Cancian, Renato (2012). Escola de Chicago – Empirismo. *UOL Educação*. Acedido em <http://educacao.uol.com.br/sociologia/escola-de-chicago-contexto-historico.jhtm>, a 13/08/2012.

Caria, Telmo H. (org.); Pereira, Fernando; Filipe, José P.; Loureiro, Armando; Silva, Margarida (2005). *Saber Profissional – Análise Social das Profissões em Trabalho Técnico-Intelectual*. Coimbra: Almedina.

Carmo, Hermano (coord.) (2001). *Problemas Sociais Contemporâneos*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, Hermano (2000). *Intervenção Social com Grupos*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, Hermano (2001). A Atualidade do Desenvolvimento Comunitário como Estratégia de Intervenção Social. *ISPA*. Acedido em <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1853/1/2001-A%20actualidade%20do%20DC%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20interven%C3%A7%C3%A3o%20social-ISPA.pdf>, a 22/08/2012.

Carmo, Hermano (2002). *Intervenção social com Grupos*. Relatório Para a Obtenção de Título de Agregado pela Universidade Aberta. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1302/1/ISG-Relatorio.pdf>, a 2/08/2012.

Carmo, Hermano (2010). Rumos da Intervenção Social com Grupos no início do século XXI. *Política Social e Sociologia*. Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1837/1/2010-Rumos%20da%20ISG%20no%20in%C3%ADcio%20do%20s%C3%A9culo%20XXI.pdf>, a 11/07/2012.

Centro de Acolhimento Temporário “Janela Aberta” (2008). Memória Descritiva e Estudo Económico. Seixal: Cooperativa Pelo Sonho É Que Vamos.

Convenção dos Direitos da Criança (1989). O Sistema de Proteção de Crianças e Jovens – alguns aspetos fundamentais. *Manual do Formando - Formação dos Membros da CPC*. CNPCJR.

Chizzotti, Antonio (2003). A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 16. Nº 2. Braga: Universidade do Minho. Acedido em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416210.pdf>, a 26/04/2012.

Chopart, Jean-Noël (2003). *Os novos Desafios do trabalho Social – Dinâmicas de um Campo Profissional*. Porto: Porto Editora.

Comissão para a Igualdade de Género (2011). *Plano Nacional de Acção para implementação da RCSNU 1325- Relatório de Execução 2011*. Acedido em <http://195.23.38.178/cig/portalcig/bo/documentos/Relatorio%20atividades%20PNA%201325%202011.pdf>, a 30/07/2012.

Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco (2007). *Manual do Formando - Formação dos Membros da CPCJ*. CNPCJR.

Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (2012). Acedido em <http://www.cnpcjr.pt/left.asp?02.01#01>, a 19/06/2012.

Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (2012). Acedido em <http://www.cnpcjr.pt/left.asp?02.01#04>, a 19/06/2012.

Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (2012). Acedido em <http://www.cnpcjr.pt/left.asp?02.01#05>, a 19/06/2012.

Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (2012). Acedido em <http://www.cnpcjr.pt/left.asp?02.01#06>, a 19/06/2012.

Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado (2012). Acedido em <http://www.voluntariado.pt/left.asp?02.01>, a 2/08/2012.

Collin, Audrey; Young, Richard A. (2000). *The Future of Career*. Cambridge: University Press. Acedido em <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99057076.pdf>, a 6/09/2012.

Constituição da Republica Portuguesa (1997). Lisboa: Quid Juris? Sociedade Editora.

Direção Geral da Educação (2012). Acedido em <http://www.dgidec.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=18>, a 19/06/2012.

Dreyfus, Stuart; Dreyfus, Hubert (1980). *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*. Berkeley: University of California. Acedido em <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA084551>, a 7/01/2012.

Eraut, Michael (1994). *Develloping Professional Knowledge and Competence*. Londres: Falmer Press.

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa (2012). Acedido em <http://www.unl.pt/guia/2012/fcsh/c-4129>, a 3/08/2012.

Ferreira, Isabel; Teixeira, Ana Rita (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*. Vol. XX. Acedido em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8804.pdf>, a 3/06/2012.

Ferreira, Marina (2008). *Ciclo de vida, desenvolvimento profissional, gestão escolar: uma abordagem biográfica*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1215>, a 14/05/2012.

Finger, Matthias (1994). La Methode Biographique, un Instrument de Recherche? *Cahiers de la Section des Sciences de L'education - Serie Recherchers Noi Approches Biographiques de Processus de Formation*. Universite de Geneve. Faculté de Psychologie et des Sciences de L'education.

Freitas, Denise; Galvão, Celina (2007). O Uso de Narrativas Autobiográficas no Desenvolvimento Profissional de Professores. *Ciências & Cognição*. Vol. 12. Acedido em <http://cienciasecognicao.tempsite.ws/revista/index.php/cec/article/view/648>, a 14/07/2012.

Giddens, Anthony (1996). *As Novas Regras do Método Sociológico*. Lisboa: GRADIVA.

Godet, Michel (1993). *Manual de Prospetiva Estratégica da antecipação à ação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Godet, Michel (2000). The Art of Scenarios and Strategic Planning: Tools and Pitfalls. *Technological Forecasting and Social Change An International Journal*. Vol. 65. Nº1. Acedido em [http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/30220/XX\\_CNE-LIPSOR\\_001290.pdf?sequence=1](http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/30220/XX_CNE-LIPSOR_001290.pdf?sequence=1), a 12/04/2012.

Granja, Berta Pereira (2008). *Assistente Social – Identidade e Saber*. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Serviço Social. Universidade do Porto. Acedido em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7188/2/assistente%20social%208211%20identidade%20e%20saber.pdf>, a 1/07/2012.

Grotlüschen, Anke (2005). Aprendizagem expansiva: Oportunidades e limites de uma teoria de aprendizagem centrada na perspetiva do sujeito. *Revista Europeia de Formação Profissional*. N° 36. Acedido em [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/423/36\\_pt\\_grotlueschen.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/423/36_pt_grotlueschen.pdf), a 15/05/2012.

Grzywacz, Joseph G.; Marks, Nadine F. (1999). *Reconceptualizing the Work-Family Interface: An Ecological Perspective on the Correlates of Positive and Negative, Spillover Between Work and Family*. Wisconsin-Madison: Center for Demography and Ecology - University of Wisconsin-Madison. Acedido em <http://www.ssc.wisc.edu/cde/cdewp/99-03.pdf>, a 19/08/2012.

Guadalupe, Sónia (2009). *Intervenção em Rede – Serviço Social, Sistémica e redes de Suporte Social*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Guerra, Isabel Carvalho (2010). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção- O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Princípia.

Huberman, Michael; Lanoie, Paul (1998). *Worksharing in Québec: Five Case Studies*. Montréal: CIRANO. Acedido em <http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/98s-11.pdf>, a 19/09/2012.

Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: INE, I.P. Acedido em [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub\\_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2), a 28/08/2012.

Instituto da Segurança Social I.P. (2009). Acedido em [http://www2.seg-social.pt/preview\\_documentos.asp?r=32200&m=PDF](http://www2.seg-social.pt/preview_documentos.asp?r=32200&m=PDF), a 19/06/2012.

Instituto da Segurança Social I.P. (2012). Acedido em [http://www2.seg-social.pt/preview\\_documentos.asp?r=21644&m=PDF](http://www2.seg-social.pt/preview_documentos.asp?r=21644&m=PDF), a 1/04/2012.

ISScoop (1999). *Direitos Humanos e Serviço Social - Manual para Escolas e Profissionais de Serviço Social*. Lisboa: Departamento Editorial do ISSScoop. Acedido em <http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/HRSocialWork-scannado.pdf>, a 5/09/2012.

Jick, Todd D. (1979), Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 24. N° 4. Acedido em <http://www.alejandrogg.com.mx/AddFiles8/Jick-Triangulacion-metodologia.pdf>, a 14/08/2012.

Johnson, R. Burke; Onwuegbuzie, Anthony J. (2004). Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*. Vol. 33. N° 7. American Educational Research Association. Acedido em <http://www.wou.edu/~mcgladm/Quantitative%20Methods/optional%20stuff/mixed%20methods.pdf>, a 13/08/2012.

Lindón, Alicia (1999) Narrativas Autobiográficas, Memoria y Mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, Sociedad y Territorio*. Vol II. N° 6. México: El Colegio Mexiquense. Acedido em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/111/11100607.pdf>, a 14/07/2012.

Lisboa, Manuel (coord); Barroso, Zélia; Patrício, Joana; Leandro, Alexandra (2009). Violência e Género – Inquérito Nacional sobre a Violência Exercida sobre Mulheres e Homens. *Coleção Estudos de Género* 6. Lisboa: CIG. Acedido em [http://195.23.38.178/siicportal/files/magnete-201102\\_Violencia\\_e\\_Genero.pdf](http://195.23.38.178/siicportal/files/magnete-201102_Violencia_e_Genero.pdf), a 30/07/2012.

Lopes, José Manuel; Lourenço, Orlando (1998). Conceções de enfermagem e desenvolvimento sociomoral: Alguns dados e implicações. *Análise Psicológica*. N° 4. Acedido em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v16n4/v16n4a10.pdf>, a 9/04/2012.

Mesquita-Pires, Cristina (2010). A Investigação-ação Como Suporte ao Desenvolvimento Profissional Docente. *Inovação, Investigação em Educação. EDUSER Revista de Educação* (2). Pp 70. Acedido em <http://www.eduser.ipb.pt>, a 8/08/2012.

Mietzner, Dana; Reger, Guido (2005). Advantages and Disadvantages of Scenario Approaches for Strategic Foresight. *Int. J. Technology Intelligence and Planning*. Vol. 1. N° 2. Acedido em <http://www.lampsacus.com/documents/StrategicForesight.pdf>, a 14/07/2012.

Mouro, Helena (2009). *Modernização do Serviço Social – da sociedade industrial à sociedade de risco*. Coimbra: Edições Almedina.



Nassauer, Joan Iverson; Corry, Robert C. (2004). Using Normative Scenarios in Landscape Ecology, *Landscape Ecology* 19. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. Acedido em [http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/43160/1/10980\\_2004\\_Article\\_5268544.pdf](http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/43160/1/10980_2004_Article_5268544.pdf), a 12/04/2012.

Nóbrega, Sandra (2012). *Histórias Difíceis de Contar*. Póvoa de Santa Iria: Lua de Marfim.

Nogueira, Cláudio Marques Martins; Nogueira, Maria Alice (2012). A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>, a 7/01/2012.

Nóvoa, António (2007). O Regresso dos Professores. *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido em <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>, a 14/07/2012.

Nóvoa, António (2012). A Formação de Professores e a Profissão Docente. Universidade de Lisboa. Acedido em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf), a 5/04/2012.

Nóvoa, António (2012). O IIE e a Investigação Educacional. Universidade de Lisboa. Acedido em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/691/1/21093\\_972-8353-01-4\\_00089-00119.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/691/1/21093_972-8353-01-4_00089-00119.pdf), a 5/04/2012.

Nóvoa, António (2012). Professionnalisation des Enseignants et Sciences de L'éducation, Université de Lisbonne. Acedido em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/673/1/21229\\_antonio\\_novoa\\_hes\\_cap.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/673/1/21229_antonio_novoa_hes_cap.pdf), a 5/04/2012.

Núncio, Maria José da Silveira (2010). *Introdução ao Serviço Social: história, teoria e métodos*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Oliveira, Isolina; Serrazina, Lurdes (2002). A Reflexão e o Professor como Investigador. *Refletir e Investigar Sobre a Prática Profissional*. Acedido em [http://apm.pt/files/127552\\_gti2002\\_art\\_pp29-42\\_49c770d5d8245.pdf](http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf), a 10/07/2012.

Pádua, Elisabete Matallo Marchesini De (2007). *Metodologia da Pesquisa: Abordagem Teórico-Prática*. Campinas: Papirus Editora. Acedido em [http://www.google.pt/books?id=72nMi8qNRJsC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://www.google.pt/books?id=72nMi8qNRJsC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false), a 08/08/2012.

Pais, João Machado (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates*. Porto: AMBAR.

Passarinho, Isabel (2008). Assistente Social – Percursos e Construção Identitária. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*. N° 6. Acedido em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Sisifo6integral.pdf>, a 11/07/2012.

Peña, Adolfo (2010). The Dreyfus model of clinical problem-solving skills acquisition: a critical perspective. *Medical Education Online*. Acedido em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2887319/>, a 13/07/2012.

Pereira, Henrique Miguel; Mota Rui; Ferreira Margarida; Gomes, Inês (2009). Cenários sociológicos para Portugal. *Relatório final Ecossistemas e Bem-Estar Humano: Resultados da Avaliação para Portugal do Millennium Ecosystem Assessment*. Acedido em [http://ecossistemas.org/ficheiros/livro/Capitulo\\_4.pdf](http://ecossistemas.org/ficheiros/livro/Capitulo_4.pdf), a 12/04/2012.

Perry-Jenkins, Maureen; Repetti, Rena L., Crouter, Ann C. (2000). Work and Family in the 1990s. *Journal of Marriage and the Family* n° 62. Acedido em <http://repetti.bol.ucla.edu/perry-jenkins%20repetti%20crouter.pdf>, a 11/04/2012.

Pinto, Carla Cristina Graça (2012). *Representações Práticas do Empowerment nos Trabalhadores Sociais*. Dissertação de Doutoramento em Ciências Sociais na especialidade de Política Social. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Poirier, Jean; Clapier-Valladon, Simone; Raybaut, Paul (1995). *Histórias de Vida Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Queirós, Ana Albuquerque (2007). As Competências dos Profissionais de Enfermagem: como as Afirmar e as Desenvolver. *Forum Enfermagem*. Acedido em [http://www.forumenfermagem.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2770:as-competencias-dos-profissionais-de-enfermagem-como-as-afirmar-e-as-desenvolver&catid=147](http://www.forumenfermagem.org/index.php?option=com_content&view=article&id=2770:as-competencias-dos-profissionais-de-enfermagem-como-as-afirmar-e-as-desenvolver&catid=147), a 9/04/2012.

Rauner, Felix (2007). Conhecimento Prático e Competência Profissional. *Revista Europeia de Formação Profissional*. Nº 40. Acedido em [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/468/40\\_pt\\_rauner.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/468/40_pt_rauner.pdf), a 9/04/2012.

Reckwitz, Andreas (2002). Toward a Theory of Social Practices - A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*. Nº 2. Acedido em <http://www.sozialwiss.uni-hamburg.de/Isocz/isocz/schwerpunkte/allgemein/reckwitz/pdf/2002theorysocialpractices.pdf>, a 26/04/2012.

Revista Europeia de Formação Profissional (2007). Nº 40, CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. Acedido em <http://www.cedefop.europa.eu/en/files/40-pt.pdf>, a 15/02/2012.

Ribeiro, José Felix (1997). Prospetiva e Cenários- Uma Breve Introdução Metodológica. *Prospetiva - Métodos e Aplicações*. Nº 1. Acedido em [http://www.dpp.pt/Lists/Pesquisa%20Avanada/Attachments/2736/serie\\_prospetiva\\_1.pdf](http://www.dpp.pt/Lists/Pesquisa%20Avanada/Attachments/2736/serie_prospetiva_1.pdf), a 12/04/2012.

Richmond, Mary (1950). *Diagnóstico Social*. Lisboa: Instituto Superior Ricardo Jorge.

RitteR, Jéssica A.; Vakalahi Halaevalu; Stern-Kiernan, Mary (2009). *101 Careers in Social Work*. Nova Iorque: Springer Publishing Company.

Rodrigues, Manuel Alves; Pereira, Ana Maria; Ferreira, Carlos Santos (2006). *Da Aprendizagem Construída ao Desenvolvimento Pessoal e Profissional*. Coimbra: Formasau.

Sampaio, Daniel; Cruz, Hugo; Carvalho, Maria João Leote de (2011). *Crianças e Jovens em Risco A família no centro da investigação*. Cascais: Príncípia.

Santos, Gina Maria Gaio dos (2007). *O Desenvolvimento de Carreira dos Académicos: Uma Análise Centrada na Relação entre o Trabalho e a Família*. Tese de Doutoramento na área de Ciências Empresariais - Ramo de Organização e Políticas Empresariais. Braga: Universidade do Minho. Acedido em <http://hdl.handle.net/1822/7709>, a 3/08/2012.

Santos, Sandra Marisa da Costa (2007). *A Infância Confiscada, Contributos para o estudo da educação das crianças em situação de risco de exclusão escolar e social no 1.º Ciclo do Ensino Básico* - Elaboração de um modelo de fatores de risco. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Área de Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Sarmiento, Teresa (org.) (2009). *Infância, Família e Comunidade*. Porto: Porto Editora.

Saskatchewan Association of Social Workers (2009). Acedido em <http://www.sasw.ca/home.html> a 10/08/2012.

Schatzki, Theodore R.; Cetina, Karin Knorr; Savigny, Eike Von (2005). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Routledge: Taylor & Francis e-Library. Acedido em <http://wxy.seu.edu.cn/humanities/sociology/htmledit/uploadfile/system/20101015/20101015170608310.pdf>, a 10/07/2012.

Sebastião, João (org.) (2010). *Violência na Escola tendências, contextos e olhares*. Chamusca: Edições Cosmos.

Serrano, Gloria Pérez (2008). *Elaboração de Projetos Sociais, casos práticos*. Porto: Porto Editora.

Shafferr, David Williamson (2005). Juegos Epistémicos. *Journal of online Education* 1(6). Acedido em <http://edgaps.org/gaps/wp-content/uploads/Juegos-epistemicos.pdf>, a 10/07/2012

Silva, Ana Maria Carneiro da Costa e (2005). *Formação e Construção de Identidade(s) Um Estudo de Caso Centrado Numa Equipa Multidisciplinar*. Tese de Doutoramento em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3319/1/Tese%20Final.pdf>, a 9/08/2012.

Silva, Ana Maria Costa e (2004). Percursos de formação e identidade (s): um estudo junto de assistentes sociais. *Universidade do Minho*. Acedido em <http://hdl.handle.net/1822/572>, a 10/07/2012.

Silva, Ana Maria Costa; Herdeiro, Rosalinda (2009). Carreira e Desenvolvimento Profissional: narrativas de professores do 1º CEB. *Universidade do Minho*. Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13692/1/Desenvolvimento%20profissional%20docente.pdf>, a 19/09/2012.

Silva, Cristiane Rocha; Gobbi, Beatriz Christo; Simão, Ana Adalgisa (2005). O Uso da Análise de Conteúdo Como Uma Ferramenta para a Pesquisa Qualitativa: Descrição e Aplicação do Método. *Organizações Rurais & Agroindustriais*. Vol. 7. Nº 1. Redalyc Sistema de Información Científica - Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe. España y Portugal. Acedido em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/878/87817147006.pdf>, a 13/08/2012.

Serviço de Intervenção Social (2010/2011). Relatório 1º período. Barreiro: Agrupamento de Escolas de Santo António.

Serviço de Intervenção Social (2010/2011). Relatório 2º período. Barreiro: Agrupamento de Escolas de Santo António.

Serviço de Intervenção Social (2010/2011). Relatório Final. Barreiro: Agrupamento de Escolas de Santo António.

Serviço de Intervenção Social (2011/2012). Relatório 1º período. Barreiro: Agrupamento de Escolas de Santo António.

Serviço de Intervenção Social (2011/2012). Relatório 2º período. Barreiro: Agrupamento de Escolas de Santo António.

Serviço de Intervenção Social (2011/2012). Relatório Final. Barreiro: Agrupamento de Escolas de Santo António.

Skovsmose, Ole (2012). Cenários para Investigação. *University of Aalborg*. Dinamarca. Acedido em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/textos/skovsmose%28Cenarios%2900.pdf>, a 12/04/2012.

Sussman, Gerald Jay (1973). *A Computational Model of Skill Acquisition*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology. Acedido em <http://hdl.handle.net/1721.1/6894>, a 10/04/2012.

University of Medicine and Dentistry of New Jersey (2012). 'Staged' Models of Skills Acquisitions. *Clinical and Community-Based Teaching Module Instructions* IDST5340. Acedido em [http://www.umdnj.edu/idsweb/idst5340/models\\_skills\\_acquisition.htm](http://www.umdnj.edu/idsweb/idst5340/models_skills_acquisition.htm), a 11/04/2012.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2011). Acedido em [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=48745&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=48745&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), a 28/08/2012.

Vasconcellos, Claudia Cristina (2000). A Reflexão: Um elemento Estruturador da Formação de Professores. *Revista Millenium*. N° 17. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.19/925>, a 10/07/2012.

Vieira, Ricardo (1998). Etnografia e Histórias de Vida na Compreensão do Pensamento dos Professores. *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4258.pdf>, a 13/08/2012.

Vieira, Ricardo (2002). Da Ciência Como Produto Legítimo à Ciência Como Construção Social e Cognitiva: o caso da investigação etnográfica em CS em Portugal. Rio de Janeiro: VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Acedido em <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/507/1/Vidas%20revividas%20etnografia,%20biografias%20e%20a%20descoberta%20de%20nov.pdf>, a 13/08/2012.

Villas-Boas, Luís. Acedido em <http://www.refugio.pt/>, a 30/07/2012.

Wright, Alex (2005). The Role of Scenarios as Prospective Sensemaking Devices. *Management Decision*. Acedido em [http://noahraford.net/files/scenarios\\_sensemaking.pdf](http://noahraford.net/files/scenarios_sensemaking.pdf), a 12/04/2012.

Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research, design and Methods*. London: SAGE Publications.

Zeichner, Kenneth M. (2007). Para Além da Divisão Entre Professor- Pesquisador e Pesquisador Acadêmico. [www.tecnologiadeprojetos.com.br](http://www.tecnologiadeprojetos.com.br). Acedido em [http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco\\_objetos/%7B98038E0D-7F7F-4333-949E-24C07835A716%7D\\_Professor%20Pesquisador%20ZEICHNER.pdf](http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B98038E0D-7F7F-4333-949E-24C07835A716%7D_Professor%20Pesquisador%20ZEICHNER.pdf), a 19/09/2007.

Zeichner, Kenneth M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA Professores. Acedido em <http://hdl.handle.net/10451/3704>, a 19/09/2012.

#### LEGISLAÇÃO/NORMATIVOS:

Decreto-lei 323/2000, de 19 de dezembro, acedido em <http://app.parlamento.pt/violenciadomestica/conteudo/pdfs/legislacao/dl3232000.pdf>, a 29/08/2012.

Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, acedido em <http://dre.pt/pdfs/2008/04/07900/0234102356.pdf>, a 7/01/2012.

Decreto - Lei n.º 98/98, de 18 de abril, <http://www.dre.pt/pdfs/%5C1998%5C04%5C091A00%5C17111713.pdf>, acedido em 19/09/2012.

Decreto - Lei n.º 189/91 de 17 de maio, acedido em <http://www.dre.pt/pdfs/%5C1991%5C05%5C113A00%5C26352640.pdf>, a 19/09/2012.

Despacho 147-B/ME/96, acedido em [http://www.observatoriople.gov.pt/np4/np4/?newsId=5&fileName=despacho\\_147BME\\_1996.pdf](http://www.observatoriople.gov.pt/np4/np4/?newsId=5&fileName=despacho_147BME_1996.pdf), a 7/01/2012.

Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, acedido em [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/TEIP/Documents/despacho\\_normativo\\_5\\_2008.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/TEIP/Documents/despacho_normativo_5_2008.pdf), a 19/09/2012.

Lei n.º 147/99 de 1 de setembro, acedido em <http://www.dre.pt/pdfs/dip/1999/09/204A00/61156132.PDF>, a 14/04/2012.

Lei n.º 71/98, de 3 de novembro, acedido em [http://www.voluntariado.pt/preview\\_documentos.asp?r=116&m=PDF](http://www.voluntariado.pt/preview_documentos.asp?r=116&m=PDF), a 19/09/2012.

## FILMOGRAFIA

---

Eaton, Andrew; Ogborn, Kate (produtor), & Morton, Samantha (diretor) (2009). *Os Mal Amados*.

Leitão, Joaquim (realizador) (2009). *A Esperança Está Onde Menos Se Espera*.

Loach, Jim (2011). *Laranjas e Sol*.



# ANEXOS

---

Anexo 1 – Profissionais de serviço social – código de conduta

Anexo 2 - O trabalhador social faz a diferença

Anexo 3 - Guião de entrevista

## **Anexo 1 – Profissionais de serviço social – código de conduta**

Aula de teoria geral do serviço social, 3º ano da licenciatura em política social, dia 25/03/2001, ISCSP-UTL

### **PROFISSIONAIS DO SERVIÇO SOCIAL – CÓDIGO DE CONDUTA**

Síntese dos princípios fundamentais

#### **1. A ATUAÇÃO DO TRABALHADOR SOCIAL E O SEU COMPORTAMENTO**

- a. Correção (probidade): o trabalhador social deve manter elevados padrões de conduta pessoal quando no exercício de atividade profissional
- b. Competência e evolução profissional: o trabalhador social deve esforçar-se por ser e manter-se eficiente no exercício da sua profissão e no desenvolvimento das suas correlativas atividades
- c. Prestação de serviço: o trabalhador social deve considerar por princípio a obrigação de prestação de serviço como sendo iminente à sua profissão
- d. Integridade: o trabalhador social deve agir em obediência aos mais elevados padrões de integridade profissional
- e. Investigação e ensino: o trabalhador social exercendo funções de estudo e investigação deve pautar-se pelas normas académicas de pesquisa

#### **2. A RESPONSABILIDADE DO TRABALHADOR SOCIAL PERANTE OS UTENTES**

- f. Primado do interesse dos utentes: a responsabilidade primeira do trabalhador social é perante o utente
- g. Direitos e prerrogativas dos utentes: o trabalhador social deve desenvolver todos os esforços no sentido de fomentar nos utentes a máxima autodeterminação
- h. Confidencialidade e privacidade: o trabalhador social deve respeitar a privacidade dos utentes e guardar confidencialidade sobre toda a informação que obtenha no exercício da atividade profissional
- i. Encargos: quando estipule encargos, o trabalhador social deve assegurar-se que eles são justos, razoáveis e proporcionados ao serviço prestado, tomando em devida consideração a capacidade de o utente os suportar

### 3. A RESPONSABILIDADE DO TRABALHADOR SOCIAL PERANTE OS UTENTES

- j. Respeito, lealdade e correção: o trabalhador social deve tratar os colegas com respeito, correção, lealdade e boa-fé
- k. Trabalho com utentes de colegas: o trabalhador social tem obrigação de se relacionar com utentes de colegas com a máxima consideração profissional

### 4. A RESPONSABILIDADE DO TRABALHADOR SOCIAL PERANTE O SEU EMPREGADOR OU ORGANIZAÇÕES EMPREGADORAS

- l. Instruções das entidades empregadoras: o trabalhador social deve acatar as instruções legítimas emanadas das entidades empregadoras

### 5. A RESPONSABILIDADE DO TRABALHADOR SOCIAL PERANTE A PROFISSÃO DE SERVIÇO SOCIAL

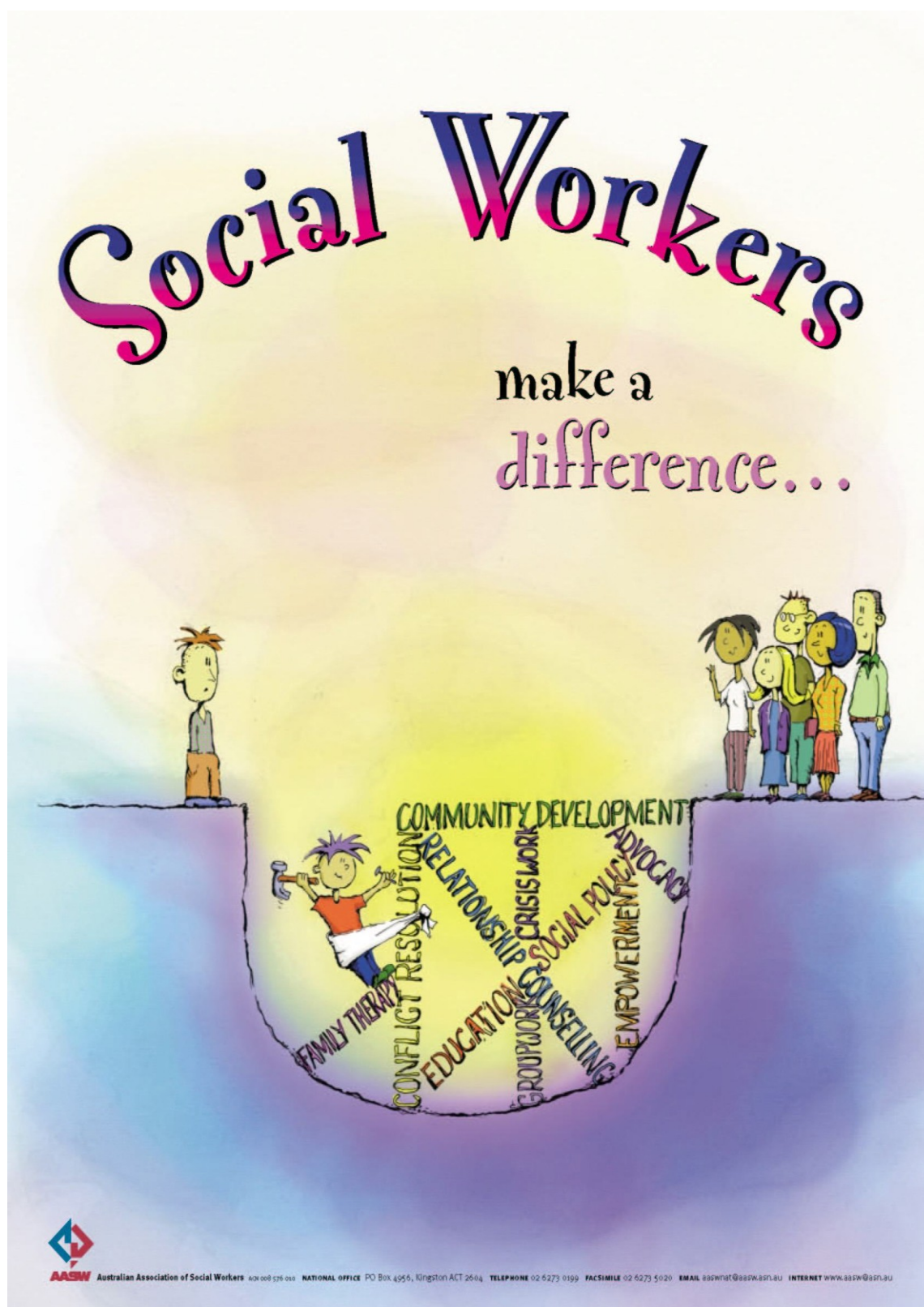
- m. Manutenção da integridade da profissão: o trabalhador social deve apoiar e melhorar os valores, ética, conhecimentos e objetivos da profissão
- n. Serviço à comunidade: o trabalhador social deve ajudar a profissão promovendo a existência de serviços sociais disponíveis ao público em geral
- o. Melhoria dos conhecimentos: o trabalhador social deve assumir a responsabilidade de identificar, desenvolver e fazer pleno uso dos seus conhecimentos na prática da profissão

### 6. A RESPONSABILIDADE ÉTICA DO TRABALHADOR SOCIAL PERANTE A SOCIEDADE

- p. Promoção do bem-estar geral: o trabalhador social deve promover o bem-estar geral da sociedade

In National Association of Social Workers - <<THE SOCIAL SERVICES – AN INTRODUCTION>>;  
Coordenação de H. Wayne Johnson. Peacock publishers, Illinois (4ªed. – 1995) [tradução livre]

## Anexo 2 - O trabalhador social faz a diferença



Acedido em <http://racingalzheimers.com/find-a-social-worker/> a 10/08/2012.

### Anexo 3 - Guião de entrevista

Tópicos	Dimensões	Questões	Respostas
<b>Caraterização</b>	Formação base	- Onde tirou a licenciatura?	- ISCSP/UTL
	Formação	- Em que ano terminou?	- 2002
	avançada	- Prosseguiu os estudos académicos? Se sim – qual/quais, em que instituição e quando terminou	- Sim – Mestrado em Ecologia Humana e Problemas Sociais Contemporâneos – FCSH/UNL – 2005/06
<b>Percurso profissional</b>	Primeiro emprego	- Qual foi o primeiro emprego de trabalhador social após terminar a licenciatura?  - Duração? - Como avalia essa experiência?	- Assistente social numa casa abrigo para mulheres vítimas de violência doméstica e respetivos filhos  - 5 Anos - Muito positiva
	Percurso profissional	- Desde aí qual o seu percurso profissional como trabalhadora social?	- 5/6 Anos numa CPCJ (em simultâneo); 2 Anos em Centro de Acolhimento Temporário (para menores em risco, dos 0 aos 12 anos); 2 Anos num Agrupamento de Escolas TEIP.

<b>Tópicos</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>Emprego atual</b>	Instituição	- Neste momento trabalha em que organização?	- Agrupamento de Escolas de Santo António da Charneca, no Barreiro
	Área de intervenção	- Qual a área de intervenção?	- Infância e juventude
	Categoria Funções	- Qual a categoria e funções desempenhadas?	- Categoria: técnico superior; funções: assistente social.

(Adaptado Pinto, 2012)